

**Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter:
längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen**

H a b i l i t a t i o n s s c h r i f t

zur Erlangung der Lehrbefähigung im Fach
Erziehungswissenschaften

eingereicht an der

Philosophischen Fakultät IV
der Humboldt-Universität zu Berlin
Dekanin Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

von
Dr. Corinna Schmude, geb. Zuhrt

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Bärbel Kracke
Prof. Dr. Renate Valtin

Eröffnung des Verfahrens:

13. Mai 2009

Ausstellung der Urkunde über die Lehrbefähigung: 27. Januar 2010

Teil 1

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1 | Einführung | 7 |
| 1.1 | Individuelle Freiräume und objektive Grenzen der Berufswahl | 8 |
| 1.2 | Berufswünsche im Kindes- und Jugendalter | 12 |
| 1.3 | Zielsetzung und Überblick | 13 |
| 1.4 | Berufswahl als Forschungsgegenstand | 16 |
| 1.4.1 | Begriffsbestimmung: Berufswahl, berufliche Orientierung, Beruf, berufliche Präferenz und Identität | 16 |
| 1.4.2 | Berufswahltheorien im Überblick | 20 |
| 1.5 | Die Entwicklung der beruflichen Orientierung als Entwicklungsaufgabe | 29 |
| 1.6 | Zusammenfassung | 32 |
| 2 | Der Prozess der Entwicklung der beruflichen Orientierung aus der ökopsychologischen Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie | 33 |
| 2.1 | Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n nach Pekrun und Helmke | 33 |
| 2.1.1 | Exkurs: Anmerkungen zu ausgewählten berufsrelevanten distalen Umweltbedingungen und Aspekten sozialer Entwicklungsumwelten | 35 |
| 2.1.1.1 | zur Ebene des Makrosystems | 35 |
| 2.1.1.2 | zur Ebene des Exosystems | 54 |
| 2.1.1.3 | zur Ebene des Mikrosystems | 65 |
| 2.1.2 | Bereiche der Schülerpersönlichkeit und ihre Bedeutung für die Entwicklung der beruflichen Orientierung | 73 |
| 2.1.2.1 | Schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale und ihre Bedeutung für die berufliche Orientierung | 75 |
| 2.1.2.2 | Berufs- und Selbstkonzept und ihre Bedeutung für die berufliche Orientierung | 79 |
| 2.1.2.3 | Die berufliche Identität und ihre Bedeutung für die berufliche Orientierung | 80 |
| 2.2 | Die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson | 81 |
| 2.2.1 | Berufskonzepte | 83 |
| 2.2.2 | Die Eingrenzung der beruflichen Alternativen durch Abstimmung von Selbst- und Berufskonzept (<i>circumscription</i>) | 85 |
| 2.2.3 | Die Abstimmung der gewünschten mit der realisierbaren beruflichen Erstqualifizierung (<i>compromise</i>) | 90 |
| 2.2.4 | Empirische Befunde | 91 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 2.3 | Entwicklung der beruflichen Identität | 93 |
| 2.3.1 | Typen der beruflichen Identität nach Fend | 95 |
| 2.3.2 | Empirische Befunde | 96 |
| 2.4 | Zusammenfassung | 98 |
| 3 | Präzisierung der Zielstellung und allgemeine Fragestellungen | 103 |
| 4 | Spezielle Fragestellungen und Hypothesen | 104 |
| 4.1 | Spezielle Fragestellung und Hypothesen zum generellen Antwortverhalten | 104 |
| 4.2 | Spezielle Fragestellung und Hypothesen zur „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson | 105 |
| 4.3 | Spezielle Fragestellung und Hypothesen zur Entwicklung der beruflichen Identität und ausgewählten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen | 107 |

Teil 2

| | | |
|--------------|---|------------|
| 5 | Methodik der Datengewinnung und Datenanalyse | |
| 5.1 | Stichprobe und Untersuchungsdesign | 110 |
| 5.1.1 | Stichprobe | 110 |
| 5.1.1.1 | Die Untersuchungsstichprobe | 110 |
| 5.1.1.2 | Anmerkungen zur Untersuchungsstichprobe | 114 |
| 5.1.2 | Erhebungsinstrumente | 117 |
| 5.1.2.1 | Berufswünsche | 117 |
| 5.1.2.2 | Schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale | 118 |
| 5.1.2.2.1 | Relatives fächerspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept und fächerspezifische Lernfreude | 119 |
| 5.1.2.2.2 | Schulfreude | 121 |
| 5.1.2.2.3 | Selbstkonzept der Begabung | 122 |
| 5.1.2.2.4 | Kausalattribution „mangelnde Fähigkeit“ | 123 |
| 5.1.2.2.5 | Leistungsmotivation | 124 |
| 5.1.2.2.6 | Leistungsängstlichkeit | 126 |
| 5.1.2.2.7 | Selbstwert | 127 |
| 5.1.2.3 | Weitere Variablen | 129 |
| 5.1.2.3.1 | Schulnoten | 129 |
| 5.1.2.3.2 | Bildungsaspiration | 131 |
| 5.1.2.3.3 | Bildungsempfehlung | 133 |
| 5.1.2.3.4 | Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung | 134 |
| 5.1.2.3.5 | Individueller Wert von Leistung (Beruf) | 136 |
| 5.1.2.3.6 | Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit | 137 |
| 5.1.2.3.7 | Bildungsgrad der Eltern | 139 |
| 5.1.2.3.8 | Berufe der Eltern | 141 |
| 5.2 | Die Klassifizierung der Berufswünsche | 143 |
| 5.2.1 | Klassifizierungsansätze in der Berufswahlforschung | 143 |

| | | |
|---------------|---|------------|
| 5.2.2 | Beschreibung des gewählten Klassifizierungsansatzes | 150 |
| 5.2.2.1 | Die Entwicklung des Klassifizierungsansatzes | 151 |
| 5.2.2.2 | Die Operationalisierung der Interessenorientierung | 153 |
| 5.2.2.3 | Die Operationalisierung des Bildungsweges | 156 |
| 5.2.2.4 | Die Operationalisierung des Geschlechtstyps und des Prestiges der Berufe | 156 |
| 5.2.2.5 | Die Operationalisierung des sozioökonomischen Status | 158 |
| 5.3 | Methodik der Datenfixierung | 159 |
| 5.4 | Methodik der Datenanalyse | 160 |
| Teil 3 | | |
| 6 | Ergebnisdarstellung | |
| 6.1 | Teiluntersuchung 1 | |
| | Die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe (Klasse 9) | 164 |
| 6.1.1 | Berufswunsch – ja oder nein | 164 |
| 6.1.2 | Bandbreite berücksichtigter Berufe | 169 |
| 6.1.3 | Die zehn beliebtesten Berufe | 173 |
| 6.1.4 | Stabilität der Berufswünsche von Klasse 5 bis 9 | 181 |
| 6.1.5 | Vom „Traumberuf“ zum realisierbaren Berufswunsch | 186 |
| 6.1.5.1 | „Traumberufe“ und amtlich definierte Berufsbenennungen | 188 |
| 6.1.5.2 | „Traumberufe“ und Bildungsgang adäquate Berufswünsche | 192 |
| 6.1.6 | Berufswunsch und Schulnoten | 197 |
| 6.1.7 | Entscheidung über die Hypothesen | 198 |
| 6.2 | Teiluntersuchung 2 | |
| | Empirische Überprüfung der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson | 200 |
| 6.2.1 | Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ | 200 |
| 6.2.1.1 | Stabilität des Geschlechtstyps der Berufswünsche | 203 |
| 6.2.1.2 | Geschlechtsuntypische Berufswünsche | 207 |
| 6.2.1.2.1 | Schulform | 207 |
| 6.2.1.2.2 | Schulnoten | 210 |
| 6.2.1.2.3 | Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung | 212 |
| 6.2.2 | Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Prestige des Berufs“ | 219 |
| 6.2.2.1 | Familiäre Umwelt und Prestige des Berufswunsches | 220 |
| 6.2.2.2 | Schulische Umwelt/Schülerpersönlichkeit und Prestige des Berufswunsches | 225 |
| 6.2.2.2.1 | Bildungsgangempfehlung | 227 |
| 6.2.2.2.2 | Schulform in der Sekundarstufe I | 230 |
| 6.2.2.2.3 | Selbstwert | 232 |

| | | |
|--------------|--|------------|
| 6.2.2.2.4 | Schulnoten | 233 |
| 6.2.2.2.5 | Bildungsaspiration | 237 |
| 6.2.2.3 | Prestige des Berufswunsches und Bildungsaspiration | 241 |
| 6.2.3 | Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte | 245 |
| 6.2.3.1 | Vorbemerkungen zur Stichprobe | 245 |
| 6.2.3.2 | Explorative Analyse | 247 |
| 6.2.3.3 | Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der fächerspezifischen Lernfreude bzw. der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte | 247 |
| 6.2.3.3.1 | Fächerspezifische Lernfreude | 248 |
| 6.2.3.3.2 | Fächerspezifische relative Fähigkeitsselbstkonzepte | 251 |
| 6.2.3.3.4 | Zusammenfassung | 253 |
| 6.2.3.3.5 | Entwicklungsverlauf von Klasse 7 zu 9 | 255 |
| 6.2.4 | Entscheidung über die Hypothesen | 257 |
| 6.3 | Teiluntersuchung 3 | |
| | Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und differenzielle Entwicklungsverläufe ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen | 259 |
| 6.3.1 | Typen der beruflichen Identitätsentwicklung | 260 |
| 6.3.1.1 | Gruppierung der Stichprobe | 260 |
| 6.3.1.2 | Die Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ | 267 |
| 6.3.1.3 | Der individuelle Wert von Leistung (Beruf) | 271 |
| 6.3.1.4 | Beschreibung der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung | |
| 6.3.2 | Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und die Entwicklung ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen | 276 |
| 6.3.2.1 | Die Entwicklung ausgewählter Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend | 278 |
| 6.3.2.1.1 | Selbstkonzept der Begabung | 278 |
| 6.3.2.1.2 | Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeit | 279 |
| 6.3.2.1.3 | Leistungsängstlichkeit | 281 |
| 6.3.2.1.4 | Selbstwert | 282 |
| 6.3.2.2 | Die Entwicklung weiterer ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale | 283 |
| 6.3.2.2.1 | Allgemeine Schulfreude | 283 |
| 6.3.2.2.2 | Leistungsmotivation | 285 |
| 6.3.2.2.3 | Fächerspezifische Lernfreude | 287 |
| 6.3.2.2.4 | Fächerspezifische relative Fähigkeitsselbstkonzepte | 288 |
| 6.3.3 | Entscheidung über die Hypothesen | 289 |

Teil 4

7 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

| | | |
|------------|---|------------|
| 7.1 | Teiluntersuchung 1: Die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9) | 292 |
| 7.1.1 | Berufswunsch – ja oder nein, Bandbreite berücksichtigter Berufe und die zehn beliebtesten Berufe | 292 |
| 7.1.2 | Stabilität der Berufswünsche von Klasse 5 bis 9, vom „Traumberuf“ zum realisierbaren Berufswunsch | 296 |
| 7.2 | Teiluntersuchung 2: Empirische Überprüfung der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson | 298 |
| 7.2.1 | Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ | 298 |
| 7.2.2 | Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Prestige der Berufe“ | 301 |
| 7.2.3 | Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte | 304 |
| 7.3 | Teiluntersuchung 3: Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und differenzielle Entwicklungsverläufe ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen | 307 |
| 7.3.1 | Typen der beruflichen Identitätsentwicklung | 307 |
| 7.3.2 | Ausgewählte Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend | 310 |
| 7.3.3 | Explorative Analyse weiterer schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale | 314 |
| 7.4 | Anregungen für die pädagogische Praxis | 318 |
| 7.5 | Ausblick | 321 |

| | |
|------------------------------|------------|
| Übersichtsverzeichnis | 325 |
|------------------------------|------------|

| | |
|------------------------------|------------|
| Abbildungsverzeichnis | 326 |
|------------------------------|------------|

| | |
|----------------------------|------------|
| Tabellenverzeichnis | 328 |
|----------------------------|------------|

| | |
|-----------------------------|------------|
| Literaturverzeichnis | 337 |
|-----------------------------|------------|

| | |
|-------------------|------------|
| Danksagung | 356 |
|-------------------|------------|

| | |
|------------------|------------|
| Erklärung | 357 |
|------------------|------------|

Anhang

Teil 1

1 Einführung

„Der Beruf ist in unserem Kulturkreis zu einem zentralen Wesensmerkmal des Menschen geworden, der den Platz des Einzelnen in einer Gesellschaft wie der unseren definiert.“

(Oerter/Dreher 1998, S. 390)

Die Berufswahl hat sich im Verlauf der Industrialisierung Schritt für Schritt aus familiären, traditionellen Bindungen herausgelöst und zu einer von Herkunft und Stand unabhängigen Entscheidung entwickelt (vgl. Goertz u. a. 2002, S. 13). Die Auflösung der ständischen Ordnung im Kontext der Industrialisierung, so Fend (2001, S.369), „ist die größte Errungenschaft der Moderne“ (vgl. auch Daheim/Schönbauer 1993, S. 38). Infolge dieser Auflösung löste sich die Biographie des Einzelnen mehr und mehr aus vorgegebenen, gesellschaftlich klar definierten Fixierungen heraus (vgl. Beck 1986). Das Individuum wurde zur „zentralen und verantwortlichen Instanz“ seiner Lebensgestaltung (vgl. Fend 2001). Die Auflösung der ständischen Ordnung und die Emanzipation des Einzelnen von tradierten gesellschaftlichen Werten und Normen des Zusammenlebens (vgl. Huth 2004, S. 127; Ferchhoff 2007, S. 12) eröffnete den Individuen zum einen zahlreiche Freiräume der individuellen Lebensgestaltung. Zum anderen bedingt dies aber, dass in den einzelnen Lebensabschnitten im Kontext vorgegebener institutioneller Strukturen und kultureller Regelsysteme zahlreiche individuelle Entscheidungen mit bedeutender lebensgeschichtlicher Tragweite gefällt werden müssen (vgl. Heinz 1995, S. 67). Eine der bedeutsamsten Entscheidungen im Leben ist in unserer Gesellschaft die Berufswahl, da die gesellschaftliche Position des Einzelnen maßgeblich von der Art und Weise seiner Erwerbstätigkeit bestimmt wird (vgl. Ernst 1996). Der Beruf und die tatsächlich ausgeübte Berufstätigkeit sind in unserer Gesellschaft zu einem ordnenden Wesensmerkmal des Menschen geworden (vgl. Oerter/Dreher 1998, S. 390). Die Gestaltung der individuellen Erwerbsbiographie determiniert maßgeblich die des individuellen Lebenslaufes insgesamt. Dies trifft in besonderer Weise für den Verlauf der individuellen Biographie in der Bundesrepublik Deutschland zu, da hier, trotz aller Veränderungen der Arbeitswelt, dem „Beruf“ im nationalen Beschäftigungswesen als strukturierendem Element eine zentrale Stellung zukommt (vgl. Reichenbach 2001, S. 1). Die berufliche Platzierung bestimmt die Art, Höhe und Sicherheit des Einkommens und damit die des Besitzes, des gesellschaftlichen Status und den potentiell möglichen Lebensstilen mit (vgl. Ernst 1996). Die Wahl eines bestimmten Berufs ist demnach nicht nur eine Entscheidung über die Art und Weise der Sicherung der wirtschaftlichen Existenz, sondern auch eine Entscheidung für ein bestimmtes berufliches

und, dadurch bedingt, auch außerberufliches soziales Umfeld. Dieses konstituiert sich aus dem zu einem bestimmten Beruf gehörenden Arbeitsbereich, durch die Art der Arbeitsanforderungen, die allgemeinen Arbeitsbedingungen und den Arbeitsort (vgl. Fürstenberg 1967, zit. n. Ernst 1996, S. 4).

1.1 Individuelle Freiräume und objektive Grenzen der Berufswahl

Dem sozialhistorischen Prozess der Individualisierung der beruflichen und außerberuflichen Biographie stehen radikale Wandlungsprozesse der Arbeitswelt am Beginn des 21. Jahrhunderts gegenüber, die der individuellen Entscheidungsfreiheit des Einzelnen objektive Grenzen setzen. Auf der einen Seite muss das Individuum autonom und persönlich verantwortend seine Lebensführung gestalten, auf der anderen Seite wird der Spielraum der individuellen Entscheidungsmöglichkeiten durch verschiedene Faktoren erheblich eingeschränkt: durch den strukturellen Wandel der Arbeitswelt, durch sozialräumliche Gegebenheiten, durch berufsspezifische Einmündungsbarrieren sowie durch auf keinen Fall zu unterschätzende regionale und lokale Spezifika des insgesamt angespannten Ausbildungs- und Arbeitsmarktes (vgl. Ernst 1996; Goertz u.a. 2002, S. 9). Die erfolgreiche Bewältigung des „Projektes Leben“ (Fend 1991, S. 10) ist unmittelbar an die flexible, kontinuierliche Anpassung der individuellen Fertigkeiten und Kenntnisse an die sich fortlaufend verändernden Anforderungen der Arbeitswelt gebunden (vgl. Reichenbach 2001, S.1; Goertz u.a. 2002, S. 9). Bei den aktuell zu beobachtenden Entwicklungen des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes verliert die historisch gewachsene Funktion der Schul- und Ausbildungszeit als „Einfädelungsphase in die Erwerbstätigkeit“ kontinuierlich an Bedeutung. Sie konstituiert sich zunehmend als eigenständige Lebensphase *vor* der Arbeitsgesellschaft (vgl. Lundgreen 2000; Zinnecker 2003; Tully 2004). *Im Rahmen dieses kulturellen Moratoriums geht es nicht mehr primär um die zielgerichtete Vorbereitung der Heranwachsenden auf die Übernahme einer speziellen Arbeitstätigkeit, sondern darum, sie auf die eigenverantwortliche und aktive Gestaltung ihrer Erwerbsbiographie in einer zunehmend unsicher gewordenen Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten* (vgl. Goertz u. a. 2002, S. 9). Die Institution Schule muss, um die Jugendlichen bei der Herausbildung von Selbstverantwortung im Sinne der verantwortlichen Entscheidungsfindung und Lebensplanung zu unterstützen, dies als gesellschaftlichen Entwicklungsauftrag annehmen und entsprechende Entwicklungsmöglichkeiten bieten. Das heißt, die Schul- und Ausbildungszeit ist nicht mehr der institutionelle Rahmen, in dem die heranwachsenden Generationen in kulturell definierte, vorgegebene Schablonen der Lebensführung eingeführt werden, sondern ein Raum, in dem Jugendliche in verschiedenen

Bereichen ihre persönliche Lebensperspektive entwickeln müssen. Neben Fragen der politischen und weltanschaulichen Orientierung und neben Fragen der Gestaltung einer Partnerschaft ist in diesem Lebensabschnitt die Entwicklung einer beruflichen Orientierung von zentraler Bedeutung. Aus der Vielfalt der „kulturellen“ Angebote (politische Ideologien, weltanschauliche Kulturen, Geschlechtsrollenorientierungen und beruflichen Möglichkeiten, vgl. Fend 1991, S. 20) muss eine Auswahl getroffen werden, geleitet von der Frage „Was kann ich und wer möchte ich sein?“ Diesen Prozess der Genese der „eigenen Gestalt“ bezeichnet man aus der Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie als Identitätsentwicklung (vgl. Fend 1991, S. 13). Die eigene Subjektivität, die eigene Identität wird zum „bewusst herzustellenden psychischen Gesamtzustand“ (vgl. Fend 1991, S. 10). In diesem Enkulturationsprozess kommt der Entwicklung einer beruflichen Orientierung mit dem Ziel der Erarbeitung einer beruflichen Identität eine Schlüsselfunktion zu. Begründet wird dies dadurch, dass der ausgeübte Beruf in Kombination mit dem sozial und kulturell bestimmten ökonomischen Kapital der Herkunftsfamilie in unserer Gesellschaft über die gesellschaftliche Position und materielle Ausstattung des Einzelnen entscheidet. D. h., bei der zum Ende der allgemeinbildenden Schulzeit von den Jugendlichen zu treffenden Festlegung auf eine berufliche Erstqualifizierung handelt es sich um eine bedeutsame Orientierungs- und Entscheidungsleistung von erheblicher (berufs-)biographischer Bedeutung (vgl. Ernst 1996), da (a) „Erwerbsbiographien trotz Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile in hohem Maße von der beruflichen *Erstplatzierung* beeinflusst werden.“ (vgl. Goertz u. a. 2000, S. 19) und (b) empirische Untersuchungen belegen, dass von den äußeren Umständen „erzwungene“ Berufswahlen bei Jugendlichen zu einem hohen Maß an Enttäuschung und Unzufriedenheit sowie zu einem Abbruch der begonnenen Berufsausbildung führen können (vgl. Beck u.a. 1979; Hecker, 2000).

Probleme, wie die Auflösung traditioneller Berufsbilder, unbesetzte Lehrstellen, Unzufriedenheit der Lehrlinge, hohe Abbrecher- und Wechselquoten unter den Auszubildenden aber auch die soziokulturell und regional ungleich verteilten Ausbildungs- und Erwerbschancen weisen nachhaltig auf die Dringlichkeit der didaktisch begleiteten Berufswahlvorbereitung im Kontext der allgemeinbildenden Schule hin (vgl. Dederich, 2002).

Die Frage, inwieweit das System Schule derzeit in der Lage ist, angemessen auf die veränderten Anforderungen der Berufs- und Arbeitswelt, den sich daraus ergebenden veränderten betrieblichen Qualifikations- und Kompetenzbedarf sowie regionalstrukturellen Interdependenzen zu reagieren, ist Gegenstand der öffentlichen Diskussion (vgl. Goertz u.a.,

2002, S. 9). Die curriculargestützte Vorbereitung auf die Berufswahl ist der Sekundarstufe vorbehalten. Hier reduziert sie sich inhaltlich nach wie vor im Wesentlichen auf die Informationsvermittlung zu Berufsbildern, Berufsaussichten, Ausbildungswegen und Ausbildungsanforderungen. Die aktuelle Situation erfordert aber sowohl in der Phase der Vorbereitung der Berufswahl als auch in bestimmten berufsbiographisch relevanten Entscheidungsphasen nach der Berufswahl die Fähigkeit und Bereitschaft, die den Einzelnen gestellten Berufswahlaufgaben wahrzunehmen und verantwortlich darauf zu reagieren (vgl. Bußhoff 1987). Bußhoff (1987, S. 6) bezeichnet diese Fähigkeit und Bereitschaft als Berufswahlkompetenz. Fundierte Empfehlungen für die pädagogische Praxis, wie Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung dieser Berufswahlkompetenz unterstützt werden können, erfordern eine theoriegeleitete und empirisch gesicherte Beschreibung des Berufsfindungsprozesses im Kindes- und Jugendalter.

Die Festlegung auf eine berufliche Erstqualifizierung wird durch die aktuelle Situation und die Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für weibliche und männliche Jugendliche immer schwieriger. Ein kontinuierlicher Erwerbsverlauf sowie eine stetige Karriereentwicklung sind für niemanden mehr gesichert (vgl. Tölke 2006), erst recht, wenn unrealistische oder gar keine berufliche Zielvorstellung entwickelt werden. Darüber hinaus zeigen sich für beide Geschlechter geschlechtsspezifische Probleme hinsichtlich der erfolgreichen Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft. Weibliche Jugendliche und Frauen werden mit einem geschlechtsspezifisch und geschlechtshierarchisch segmentierten Arbeitsmarkt konfrontiert (vgl. Nissen u. a. 2003; Bauer u.a. 2005). Im gesellschaftlichen Bewusstsein hat sich die alternativlose Kopplung von Frauen- und Familienleben zwar aufgelöst (vgl. Sørensen 1990), doch die Definition der Mutterrolle ist kaum verändert. Krüger (2006) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass sich die Familienpolitik und der deutsche Arbeitsmarkt nach wie vor am *one-earner/one-career-family*-Modell orientieren (vgl. Krüger 2006, S. 8). Existentiell gestützt wird dies, so Krüger (2006) u. a. über die Steuer- Rentengesetzgebung. Typische „Frauenberufe“ haben in diesem Kontext den Status der „Zuverdienerin“. In der Regel sind die damit verbundenen beruflichen Positionen hierarchisch unterlegen und hinsichtlich der Existenzsicherungsfunktion erheblich eingeschränkt. Dies zeigt sich an den schlechteren Einkommens- und Aufstiegschancen in diesen Berufsfeldern (Born, 2000). Die Folge ist, dass hoch qualifizierte und gut ausgebildete weibliche Jugendliche bereits im Falle der Orientierung auf geschlechtstypische Berufsfelder der Entfaltung ihrer Fähigkeitspotenziale in ihrer beruflichen Laufbahn Grenzen setzen (vgl.

Cornelißen u. a. 2002). In der medialen Öffentlichkeit, in Politik und Wirtschaft wird dieses Problem heftig diskutiert, dass trotz der hohen Arbeitslosenzahlen qualifizierte und engagierte Arbeitnehmer/innen fehlen. In diesem Zusammenhang wurden Frauen als entwicklungsfähiges „Humankapital“ entdeckt. Auch für männliche Jugendliche zeichnen sich zunehmend erhebliche Probleme ab, wenn sie sich ausschließlich an geschlechtskonformen Tätigkeitsfeldern orientieren. Das *one-earner/one-career-family*-Modell sieht für junge Männer die traditionelle Rolle des Ernährers vor. Doch die aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt schränken die Möglichkeiten, die Rolle des Familienernährers auch verlässlich übernehmen zu können, immer weiter ein, vor allem für Nicht-Gymnasiasten (vgl. Krüger 2006; Tölke 2006). Dies wird zusätzlich dadurch verschärft, dass selbst in traditionellen Ausbildungsberufen in den letzten Jahren nur noch selten Real- und Hauptschüler eingestellt wurden. Das heißt, die nachhaltige Existenzsicherung einer Familie über einen männlichen Ernährer wird immer fraglicher, die beruflichen Chancen der Frauen auch jenseits der „Zuverdienerperspektive“ immer größer (Krüger, 2006, S. 8).

Der Wandel unserer Industriegesellschaft in eine Dienstleistungsgesellschaft bedingt die Expansion der Arbeitsmarktsektoren mit weiblich stereotypisierten Tätigkeitsfeldern. Zukünftig werden beispielsweise 25 Prozent aller Ausbildungsplätze in einem typisch weiblich konnotierten Tätigkeitsfeld angesiedelt sein, nämlich im Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. Krüger 2006, S. 9). Dies hängt auch mit dem demographischen Wandel unserer Gesellschaft zusammen. „Die zukünftige Entwicklung des Arbeitsangebotes ergibt sich aus dem demographischen Wandel, dem wahrscheinlichen Schrumpfen der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter und der Erwerbsbeteiligung der Frauen und Männer im erwerbsfähigen Alter“ formuliert die Enquête-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“ des deutschen Bundestags (2002, S. 82). Das Deutsche Institut für Wirtschaftsforschung prognostizierte im Jahr 2000, dass spätestens nach 2020 aufgrund des natürlichen Bevölkerungsrückgangs auch die Anzahl der Personen im erwerbsfähigen Alter (15 bis unter 65 Jahre) bei einem steigenden Durchschnittsalter der Gesamtbevölkerung und des Erwerbspersonenpotenzials insgesamt deutlich zurückgehen wird (DIW 2000, S. 809–817). Die zukünftigen Arbeitnehmer/innen müssen daher befähigt sein, flexibel auf den daraus resultierenden Wandel des Arbeitsangebotes und die sich verändernde Nachfrage nach Arbeitskräften zu reagieren.

1.2 Berufswünsche im Kindes- und Jugendalter

Mädchen und Jungen halten trotz dieser allgemeinen Entwicklungen seit Jahrzehnten an geschlechtstypischen Berufspräferenzen fest. Programme wie „Erfolgsfaktor Familie“ des Bundesfamilienministeriums, „Bündnis Mittelstand und Familie“ oder Initiativen wie der „Girls Day“ und „Mädchen in Männerberufe“ sowie vergleichbare Angebote für Jungen bewirken nur bedingt eine Umorientierung der Mädchen und jungen Frauen auf männliche bzw. der Jungen und jungen Männer auf weibliche Tätigkeitsfelder.

Kinder beschäftigen sich bereits im Kindergarten und im Grundschulalter mit ihrer beruflichen Zukunft (vgl. Frank/Hetzer 1931; Lehr 1970; Bamberg 1990, 1996; Glumpler/Schimmel 1992; Glumpler 1993; Hempel 1996, 1997, 2000; Fend 1991, 1991 a, 2001; Hempel/Hartmann 1995; Walper/Schröder 2002; Petter 2002; Seipel 2004; Jimenez 2006). 84 Prozent der sechs- bis achtjährigen Kinder können einen Berufswunsch angeben (Meixner 1996). Mit zunehmendem Alter wird das Spektrum berücksichtigter Berufe zwar breiter, aber der Anteil an Kindern und Jugendlichen, die einen Berufswunsch angeben können, nimmt im Verlauf der Schulzeit ab. Walper/Schröder (2002) geben an, dass in Klasse 7 der Anteil an Jugendlichen, die nicht wissen, was sie werden wollen, am größten ist. Schmitt-Rodermund/Christmas-Best (1999) berichten, dass nur ca. 50 Prozent der 12 – 19jährigen Kinder und Jugendlichen einen Berufswunsch äußern. Dies deckt sich mit Befunden aus der Studie zur Berufsfindung am Ende des Gymnasiums (vgl. Driesel-Lange/Hany 2005). In der Literatur finden sich diesbezüglich keine Hinweise auf Geschlechts- und Ost-West-Unterschiede (vgl. Meixner 1996; Schmitt-Rodermund/Christmas-Best 1999; Jimenez 2006).

Schon frühzeitig ist eine geschlechtstypische berufliche Orientierung zu beobachten. Bereits vom Kindergartenalter an bevorzugen Mädchen pflegende und lehrende Berufe, Jungen eher praktisch-technisch, naturwissenschaftlich und sportlich orientierte Tätigkeiten (vgl. Frank/Hetzer 1931; Lehr 1970; Bamberg 1990, 1996; Glumpler/Schimmel 1992; Glumpler, 1993; Hempel 1996, 1997, 2000; Fend 1991, 1991 a, 2001; Hempel/Hartmann 1995; Walper/Schröder 2002; Petter 2002; Seipel 2004; Jimenez 2006). Wenn geschlechtsneutrale bzw. –atypische Berufswünsche geäußert werden, dann eher von Mädchen (Hannah/Kahn 1989; Leung u. a. 1990, 1992, 1994, zit. n. Gottfredson 1996). In einem Ost-West-Jugendsurvey zeigte sich, dass sich ostdeutsche Mädchen eher für geschlechtsuntypische oder –neutrale Berufe entscheiden als westdeutsche (Schmitt-Rodermund/Christmas-Best 1999).

Kindliche Berufswünsche sind nicht stabil. Die im frühen Kindesalter geäußerten „Traumberufe“ werden in der Adoleszenz durch realistische, realisierbare Berufswünsche ersetzt (Fend 1991, Walper/Schröder 2002; Jimenez 2006; Schmude 2007). Hauptschüler müssen sich als erste auf einen realisierbaren Berufswunsch festlegen, obwohl sie von ihren Leistungsvoraussetzungen her am wenigsten dafür gerüstet sind (Fend 1991; 1991 a, 2001). Dabei deuten sich bereits früh Unterschiede in Abhängigkeit von der Schulform an. Jimenez (2006) berichtet, dass in ihren Befragungen Viertklässler mit einer Hauptschulempfehlung die größten Probleme haben, ihre Berufswünsche schriftlich anzugeben. Ansonsten unterschieden sich die Viertklässler mit, ohne und undefinierbarem Berufswunsch nicht hinsichtlich Geschlecht, schulischen Selbstkonzepten und Elternvariablen, wie sozialer Status und Erwerbstätigkeit (vgl. Jimenez 2006).

Aus entwicklungspsychologischer Sicht ist unumstritten, dass die Berufswahl ein Prozess ist, der in der frühen Kindheit beginnt. Der Schwerpunkt der Forschungsarbeiten zur Lebensplanung und beruflichen Orientierung liegt jedoch mehrheitlich im Sekundarbereich (vgl. Fend 2001). In der einschlägigen Forschung wurden als zentrale, die Berufswahl beeinflussende Faktoren das Geschlecht, der sozioökonomische Status der Herkunftsfamilie, die Lebensregion und deren Ausbildungs- und Arbeitsmarkt herausgearbeitet (vgl. Oerter/Montada 2008). Quantitative Studien im Grundschulalter zum Thema „Berufswahl“ sind dagegen rar (vgl. Kaiser 2002, S.159).

Es stellt sich daher nach wie vor die Frage, wann und wie sich berufliche Präferenzen entwickeln. Nach Kenntnis der Autorin wurde bisher auch nur in Ansätzen untersucht (vgl. Fend 1991, 1991 a, 2001), inwieweit die Entwicklung ausgewählter, berufswahlrelevanter Persönlichkeitsmerkmale der Schülerinnen und Schüler bereits im Grundschulalter Hinweise darauf geben können, wie erfolgreich sich die Heranwachsenden der Herausforderung stellen, sich am Ende ihrer Schulzeit für eine berufliche Erstqualifizierung zu entscheiden. Erst wenn man diese Fragen beantworten kann, lassen sich Strategien entwickeln, um den Prozess der Berufsfindung von Kindern und Jugendlichen hilfreich und zukunftsorientiert zu unterstützen.

1.3 Zielsetzung und Überblick

Die hier vorliegende Studie untersucht die Entwicklung der beruflichen Präferenzen von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe (Klasse 9). Es werden dabei zwei zentrale Zielstellungen verfolgt:

- (I) Zum einen sollen mit Hilfe von entwicklungs- und persönlichkeitspsychologisch begründeten Modellen zum Berufsfindungsprozess im Kindes- und Jugendalter

vorliegende Befunde theoretisch erklärt werden. Betrachtet werden hierzu das *Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen* nach Pekrun und Helmke (1991), die „*Circumscription und Compromise Theorie*“ nach Gottfredson (2006) und die Überlegungen Fends (1991) zu einer *Typologie des Aufbaus von Berufsidentitäten* in der Tradition von Marcia (1980) bzw. Waterman (1985).

- (II) Zum anderen wird geprüft, ob sich in der längsschnittlichen Betrachtung der Angaben zu Berufswünschen von Klasse 5 bis 9 „Risikogruppen“ hinsichtlich der Entwicklung der beruflichen Orientierung identifizieren lassen. Dabei soll untersucht werden, ob die Entwicklungsverläufe ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale rechtzeitig auf krisenhaft verlaufende Berufsfindungsprozesse aufmerksam machen können. Ziel des Forschungsvorhabens insgesamt ist es, aus den Ergebnissen Anregungen für die pädagogische Praxis zu gewinnen, wie die Berufsfindung bereits in der Grundschule hilfreich und zukunftsorientiert unterstützt werden kann.

Neben den längsschnittlich erhobenen Berufswünschen gehen in die Analysen weitere Daten aus dem längsschnittlichen Datensatz der von Prof. Dr. Renate Valtin geleiteten und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Projekte Noten- oder Verbalbeurteilungen - Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen (NOVARA), Schulische Adaptation und Bildungsaspiration (SABA) und Adaptation in der Adoleszenz (AIDA) mit ein (vgl. Valtin 2002; Valtin/Schmude 2002; Valtin u. a. 2000, 2002, 2003). Damit ist die empirische Untersuchung der Forschungsfragen an vorhandenes Datenmaterial gebunden. Bei den Daten für die zu den schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen durchgeführten Analysen wurde dementsprechend auf mit dem Gesamtdatensatz realisierbare Kriterien zurückgegriffen.

In **Teil 1** werden zunächst Relevanz und Tradition der „Berufswahl“ als Forschungsthema beleuchtet und für die weitere Arbeit wichtige Begrifflichkeiten wie **Berufswahl, berufliche Orientierung, Beruf und berufliche Präferenz** sowie **Identität** definiert. Im Weiteren soll herausgearbeitet werden, dass es sich aus der Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie bei der „Berufswahl“ um eine im Schulalter bedeutsame Entwicklungsaufgabe handelt. Dem schließt sich eine Systematisierung der im Prozess der Erarbeitung einer beruflichen Zielvorstellung zu beachtenden externen und internen Einflussfaktoren an. Diese Systematisierung erfolgt mit Hilfe des Rahmenmodells zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen nach Pekrun und Helmke (1991). In diesem

Abschnitt finden sich Anmerkungen zu berufswahlrelevanten gesellschaftlichen Wandlungsprozessen und berufswahlrelevanten Faktoren der Entwicklungsumwelten Familie, Schule, Peer-Gruppe und Medien. Im Anschluss daran wird die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenz bzw. Identität auf der Individualebene betrachtet, wobei die theoretischen Überlegungen Gottfredsons (2006) und Fends (1991) dargestellt werden. Gottfredson beschreibt in ihrer entwicklungspsychologisch und soziologisch orientierten Berufswahltheorie den Prozess der Berufsfindung vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit als eine Facette der Selbstkonzeptentwicklung. Fend betrachtet die verschiedenen Verlaufsformen des Aufbaus von Berufsidentitäten im Jugendalter als Ausdruck persönlicher „Reifungsprozesse“ und Fähigkeiten, aber auch als Widerspiegelung der objektiven Möglichkeiten, determiniert durch die regionalen und lokalen Arbeitsmärkte (Fend 1991). Der erste Teil der Arbeit endet mit der Formulierung der Fragestellungen und Hypothesen.

Teil 2 widmet sich der Darstellung der Methodik der Datengewinnung und Datenanalyse. Neben Informationen zur Stichprobe und dem Untersuchungsdesign werden hier zum einen die Erhebungsinstrumente vorgestellt, zum anderen wird über Ansätze der Klassifizierung von Berufswünschen in der Berufswahlforschung berichtet und die Entwicklung des von der Autorin verwendeten Analyseansatzes dokumentiert.

Der dritte Teil der Arbeit (**Teil 3**) widmet sich dem Bericht der für die Beantwortung der Forschungsfragen relevanten Ergebnisse der vorgenommenen Analysen und der Entscheidung über die Hypothesen. Dabei wird insbesondere eingegangen auf: (a) die generelle Entwicklung der beruflichen Orientierung der Stichprobe von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe (Klasse 9), (b) auf die Bedeutung der Kategorien Geschlecht, Prestige und Interesse für die Entwicklung von Berufswünschen sowie (c) die Formen der beruflichen Identitätsentwicklung und ihre Bedeutung für die Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale.

Mit der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse wird in **Teil 4** der empirische Teil der Arbeit abgerundet. Unter Rückgriff auf die Ausführungen in Teil 1 sollen hier abschließend die berichteten Forschungsergebnisse in den im ersten Teil der Arbeit entwickelten theoretischen Rahmen eingeordnet, die Relevanz der empirischen Ergebnisse

und ihre theoretische Fundierung für die pädagogische Praxis diskutiert und weiterführende Forschungsfragen entwickelt werden.

1.4 Berufswahl als Forschungsgegenstand

1.4.1 Begriffsbestimmung: Berufswahl, berufliche Orientierung, Beruf, berufliche Präferenz und Identität

Der Begriff der **Berufswahl** steht für ein forschungstheoretisch und –methodisch noch nicht eindeutig definiertes Phänomen, dass in hochgradig arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaften relevant ist. Im weitesten Sinne markiert der Begriff der „Berufswahl“ die Art und Weise, wie ein Mitglied einer solchen Gesellschaft seinen Platz in dieser arbeitsteiligen Organisation findet. In der traditionellen Berufswahlforschung wurde dieses Phänomen lange Zeit primär als singulärer Entscheidungsakt für einen bestimmten Beruf betrachtet. Aus der Perspektive der entwicklungspsychologisch orientierten Forschungsansätze dagegen wird „Berufswahl“ als ein die gesamte individuelle Erwerbsbiographie begleitender Prozess verstanden (vgl. Goertz u.a. 2002; Kell 2006; Meier 1992; zu einer ausführlichen Diskussion des Wandels des Berufswahlbegriffs in der fortgeschrittenen Moderne vgl. auch Dimbath, 2003). Diesem grundlegenden prozessorientierten Begriffsverständnis folgt auch die hier vorliegende Arbeit. Der Prozess der Berufswahl umfasst die Entscheidung für die berufliche Erstqualifizierung und die entsprechende Qualifizierungsinstitution (duales System, berufliche Vollzeitschule, Hochschulbereich), die Vorbereitung dieser Entscheidung und auch alle weiteren im Zusammenhang mit der beruflichen Entwicklung stehenden Entscheidungen innerhalb des Erwerbslebens im arbeitsfähigen Alter: Aufnahme eines Arbeitsverhältnisses, freiwilliger oder unfreiwilliger Berufswechsel bzw. Austritt sowie der dauerhafte Austritt aus dem Erwerbsleben am Ende der Berufslaufbahn (vgl. Kell 2006, S. 181). Das Forschungsinteresse der vorliegenden Arbeit widmet sich einem zeitlich begrenzten Abschnitt des Prozesses der „Berufswahl“. Beginnend in Klassenstufe 5 wird bis in die Klassenstufe 9 die Entwicklung beruflicher Präferenzen im Kindes- und frühen Jugendalter beobachtet, also noch vor dem allgemein in der Berufswahlforschung untersuchten direkten Übergang von der Schule in das Berufsleben. Für die in diesem Zeitraum zu beobachtende Planungsphase eines Berufes wird der Begriff der **Entwicklung der beruflichen Orientierung** gewählt. Dabei wird zum einen auf den Terminus „berufliche Entwicklung“ in der Tradition des entwicklungspsychologischen Ansatzes von Super (1971), zum anderen auf den aus der berufssoziologischen Forschung stammenden Begriff der „beruflichen Orientierung“

zurückgegriffen. Die „berufliche Orientierung“ umfasst dem berufssoziologischen Verständnis folgend das gesamte berufliche Handeln einer Person, welches durch vier Faktoren beeinflusst wird (vgl. Kell 2006 S. 183):

- (1) von Zielvorstellungen über die Art der Tätigkeit und die angestrebte berufliche Position,
- (2) von den als verbindlich angesehen Normen,
- (3) von der Motivation, diese Zielvorstellung auch zu erreichen und
- (4) von dem Wissen um Möglichkeiten, diese Zielvorstellung auch zu realisieren.

Der Begriff der „beruflichen Entwicklung“ weist auf den dynamischen und zeitlich extensiven Charakter beruflich orientierter Handlungen und Entscheidungen hin (Ernst 1996, S. 18). Der in der Arbeit verwendete Begriff der „Entwicklung der beruflichen Orientierung“ soll ausdrücklich darauf verweisen, dass sich die berufliche Orientierung selbst noch in Entwicklung befindet. D. h. auch, dass die in dem untersuchten Zeitraum von den Kindern und Jugendlichen entwickelten Zielvorstellungen über die Art der Tätigkeit und die angestrebte berufliche Position (**Berufswünsche**) noch nicht den Status einer verfestigten Präferenz für einen bestimmten Beruf aufweisen müssen. Des Weiteren wird der Prozess der Berufswahl im Rahmen dieser Arbeit dem ökopyschologischen Ansatz der modernen Entwicklungspsychologie folgend als eine der bedeutendsten Entwicklungsanforderungen des Jugendalters betrachtet (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 349). Der Begriff **Beruf** steht für eine gesellschaftlich definierte und dauerhaft festgelegte Beschreibung der für die Ausübung einer bestimmten Tätigkeit erforderlichen Qualifikation. Im Rahmen eines Berufes geht man in unserer Gesellschaft einer bezahlten Arbeitstätigkeit nach. Dies dient primär dem Erwerb. Erwerb wird dabei definiert als Austausch der individuellen Arbeitskraft gegen Geld, welches zur Sicherung und Gestaltung der individuellen Existenz benötigt wird. Die berufliche Organisation der Erwerbsarbeit ist ein besonderes Kennzeichen der deutschen Arbeitsgesellschaft. Sie unterscheidet sich damit deutlich von anderen Arbeitsgesellschaften, wie zum Beispiel der USA oder Japans (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Der Beruf ist in der Bundesrepublik Deutschland der „Schlüssel“ zum Eintritt in die Gesellschaft. Im Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland wird Beruf definiert als „wirtschaftlich sinnvolle, erlaubte, in selbständiger oder unselbständiger Stellung ausgeübte Tätigkeit, die für den Grundrechtsträger (d. h. den deutschen Staatsbürger) Lebensaufgabe und Lebensgrundlage ist und durch die er zugleich seinen Beitrag zur gesellschaftlichen Gesamtleistung erbringt“ (Grundgesetzkommentar von Seiffert und Hömig 1991, S. 118; zit. n. Heinz 1995, S. 18; vgl. Heinz 1995, S. 18 ff. zur Geschichte des Berufsbegriffs). Berufe werden durch

„charakteristische Kenntnisse, Fertigkeiten und Erfahrungen sowie eine typische Kombination zusammenfließender Arbeitsverrichtungen gekennzeichnet“ (Statistisches Bundesamt 1992, S. 15). In der Terminologie der Berufssoziologie wird dies auch als „relativ dauerhaftes Arbeitskraftmuster“ zusammengefasst (Daheim/Schönbauer 1993). Berufe sind durch einen unterschiedlichen Grad der Formalisierung dieser Arbeitskraftmuster gekennzeichnet. Den hoch formalisierten Lehrberufen oder bestimmten akademischen Berufen wie zum Beispiel Ärztin/Arzt oder Lehrerin/er stehen wenig bis gar nicht formalisierte Arbeitskraftmuster gegenüber, die als sogenannte „Jedermann-Qualifikationen“ bezeichnet werden. Diese sind in der Regel an eine eher niedrigere Allgemeinbildung und die klassischen „industriellen Arbeitstugenden“ gebunden (vgl. Daheim/Schönbauer 1993, S. 13). Dieser differenzierteren Betrachtung des Begriffes Beruf trägt die Definition des Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) Rechnung. Dieser folgend konstituiert sich der Begriff „Beruf“ mit Hilfe von vier Merkmalen: (1) Ein Beruf ist ein abgestimmtes Bündel von Qualifikationen im Sinne charakteristischer Ausprägungen und Anordnungen von Wissen und Sozialkompetenz. (2) Ein Beruf ist an Aufgabenfelder gebunden, die durch eine Kombination aus Arbeitsmitteln, Objekt (Gegenstand) und Arbeitsumfeld geprägt sind. (3) Berufe werden durch hierarchisch abgestufte Handlungsspielräume charakterisiert. Diese werden bestimmt durch die betriebliche Position des Einzelnen (Status), das Aufgabengebiet (Organisationseinheit) und das spezifische Arbeitsmilieu. (4) Der Beruf ist ein Strukturmerkmal der gesellschaftlichen Einordnung und Bewertung (vgl. Dostal 2002, S. 464).

Bei den von den Kindern und Jugendlichen benannten Berufen handelt es sich um singuläre Angaben von beruflichen Zielvorstellungen, die in der längsschnittlichen Betrachtung Auskunft über die sich entwickelnden beruflichen Präferenzen geben können. Diese sich allmählich verfestigenden beruflichen Zielvorstellungen können als „Etappenziele“ auf dem Weg zur Erarbeitung einer **beruflichen Identität** (vgl. Fend 1991) betrachtet werden. Dabei wird unter Identität Waterman (1985) folgend eine klar beschriebene Selbstdefinition verstanden, „die jene Ziele, Werte und Überzeugungen enthält, die eine Person für sich als persönlich wichtig erachtet und denen sie sich verpflichtet fühlt“ (Waterman 1985, S. 6 zit. n. Fend 1991, S. 17). Die Forschungsarbeiten Fends (1991) zu Identitätskonzepten belegen, dass die Identitätsentwicklung im Jugendalter, die als *die* zentrale Entwicklungsaufgabe des Jugendalters bezeichnet werden kann (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 331), bereichsspezifisch erfolgt. Fend (1991, S. 45f) unterscheidet dabei die Bereiche Politik, Weltanschauung sowie Partner- und Berufswahl. Demnach handelt es sich bei der Entwicklung bzw. Erarbeitung der

beruflichen Identität um einen spezifischen Bereich der Identitätsarbeit im Jugendalter. Das heißt, es handelt sich um den Bereich, in dem die *berufsbezogenen* persönlichen Ziele, Werte und Überzeugungen erarbeitet werden. In der untersuchten Lebensphase betreffen diese persönlichen Ziele, Werte und Überzeugungen die berufliche Zukunft, insbesondere die Planung der beruflichen Erstqualifizierung. Fend (1991, S. 50) definiert die artikulierten Ausbildungsziele als Vorläufer von Berufsidentitäten. Daraus folgt, dass es sich im Kontext der hier vorliegenden Arbeit um die „*im Aufbau befindliche berufliche Identität*“ handelt.

Die Ursprünge der Entwicklung der **Berufswahlforschung** liegen in der Berufsberatung in den USA. Frank Parson (1909, zit. n. Jimenez, 2006, S. 12), einer der ersten Berufsberater, konstatierte vor ca. 100 Jahren, dass eine erfolgreiche Berufswahl von drei Dingen abhängig ist: (1) von der Kenntnis der eigenen Person, (2) von der Kenntnis der Berufe und (3) von der Passung zwischen diesen beiden (vgl. Ratschinski 2001). Damit formulierte Parson den Grundgedanken aller in der Folgezeit entwickelten theoretischen Ansätze, die den Prozess der Berufswahl beschreiben und erklären sollen und damit den Gegenstand der Berufswahlforschung: die Frage nach den Beziehungen zwischen der psychophysischen Struktur des Menschen und den Anforderungsstrukturen eines spezifischen Berufsbildes. Ursprünglich ging man davon aus, dass vor allem die Kenntnis über den Beruf wesentlich die gelungene Berufswahl bedingt. Dies führte zur Etablierung der Berufskunde. Dieser Ansatz wird noch heute im berufskundlichen Unterricht und in Berufsberatungszentren praktiziert. Zum Beginn der 1950er-Jahre führten Ginzberg und Super eine völlig neue Dimension in die Berufswahlforschung ein (vgl. Bergmann/Eder 1998). Sie fokussierten ihr Forschungsinteresse auf die Entwicklung von Berufswünschen. Dabei postulierten sie, dass es sich bei der Berufswahl um einen bereits in der frühen Kindheit beginnenden Entwicklungsprozess handelt.

Parallel zu diesen entwicklungspsychologischen Ansätzen verschob sich zum Ende der 1950er-Jahre der Schwerpunkt der Berufswahlforschung auf die psychophysische Struktur des Menschen. Dies wurde im Wesentlichen durch die Entwicklung der psychologischen Testtheorie beeinflusst. Dabei spielte insbesondere die Entwicklung der Faktorenanalyse eine Rolle. Mit deren Hilfe gelang im Kontext der Persönlichkeitspsychologie die empirisch gestützte Klassifizierung von Persönlichkeitstypen. Diese bildeten die Basis für die sich entwickelnden persönlichkeitspsychologischen Modelle des beruflichen Entscheidungsverhaltens und damit für die Berufseignungsdiagnostik. In Deutschland wurden in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts eine Vielzahl von Theorieansätzen entwickelt, die vor allem auch ökonomische und soziale Faktoren mit berücksichtigten. Seit

den 1980er-Jahren sind keine weiteren bahnbrechenden deutschen Theorieansätze in der Berufswahlforschung zu verzeichnen (vgl. dazu ausführlich Ernst, 1996, S. 16). Insgesamt ist zum jetzigen Zeitpunkt zu konstatieren, dass es derzeit *noch* keine allgemeine Berufswahltheorie gibt (vgl. Kell 2006). Ob aus den existierenden theoretischen Ansätzen eine allgemeingültige Berufswahltheorie abgeleitet werden kann, wird in der Literatur seit Jahren kontrovers diskutiert (vgl. Savicks/Lent 1994). Zum jetzigen Zeitpunkt liegen eine „Vielfalt theoretischer Ansätze“, eine „kaum noch zu überblickende Zahl von Veröffentlichungen und eine Fülle empirischer Untersuchungen“ vor, ein Konsens über Fragestellungen, Termini und Theorie der Berufswahl fehlt jedoch nach wie vor (Kell 2006, S. 184).

Eine umfassende Darstellung der zahlreichen theoretischen Ansätze würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Für das Verständnis des hier dargestellten Forschungsvorhabens erscheint es sinnvoller, die Entwicklungslinien der bedeutendsten Theoriebildungen zu skizzieren und diese unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten zu diskutieren. Bei den namentlich vorgestellten Vertretern der theoretischen Orientierungen handelt es sich ausschließlich um eine Auswahl derjenigen, mit denen sich die Autorin dieser Arbeit im Rahmen ihrer Literaturrecherche beschäftigt hat. Diese Aufzählungen erheben keineswegs den Anspruch auf Vollständigkeit. Detailsinformationen zu ausgewählten Theorieansätzen werden nur insoweit gegeben, wie sie zum besseren Verständnis des in der Arbeit gewählten theoretischen Ansatzes nötig sind.

1.4.2 Berufswahltheorien im Überblick

Die existierenden theoretischen Ansätze lassen sich global in drei Gruppen zusammenfassen: (a) ökonomisch und/oder soziologisch orientierte Ansätze, (b) psychologisch orientierte Modelle sowie (c) interdisziplinär ansetzende Theorien und Modelle (vgl. Ernst 1996; Goertz u. a. 2002; Kell 2006).

(a) Vertreter von ökonomischen und soziologischen Theorieansätzen gehen davon aus, dass die Berufswahl primär von kulturellen und sozialen Bedingungsfaktoren bestimmt wird. Zu rein **ökonomisch orientierten Ansätzen** wird postuliert, dass globale wirtschaftliche Determinanten (Wirtschaftsstruktur, Konjunktur etc.) im Zusammenspiel mit den individuellen materiellen Interessen die Berufswahl determinieren. Die enge Bindung dieser Theorien an die so heute nicht mehr haltbare klassische Arbeitsmarkttheorie (monokausaler Zusammenhang zwischen Arbeits- und Ausbildungsplatzmarkt, vgl. Goertz u.a. 2002, S. 24)

sowie die gänzliche Vernachlässigung nicht-ökonomischer Motive bedingen, dass diese Ansätze in der aktuellen Berufswahlforschung nicht weiter verfolgt wurden (vgl. dazu ausführlicher Ernst 1996, S. 29).

Die Vertreter **soziologisch orientierter Ansätze** betrachten die Berufswahl als Ergebnis der beruflichen Sozialisation und sozialer Selektion (vgl. Ernst 1996). Kell (2006, S. 181) weist darauf hin, dass im Kontext des selegierenden dreigliedrigen Schulwesens die Schulwahl als antizipierte Berufswahl und damit ebenfalls als dem Prozess der Berufswahl zugehörig zu betrachten ist. Den soziologisch orientierten Ansätzen zu Folge ist die Berufswahl in hohem Maße von externen Bedingungen abhängig. Dabei stellen die allgemeine und regionale Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- sowie Berufsstruktur bedeutende ökonomische Determinanten der Realisierungsmöglichkeiten bestimmter beruflicher Zielvorstellungen dar (vgl. Ernst 1995; Goertz u.a. 2002). Ihre individuelle Ausprägung erfährt die berufliche Sozialisation durch die Interaktion mit Personen und gesellschaftlichen Institutionen. Unterschieden wird (1) die vorberufliche Sozialisation in der Familie und (2) die primäre vorberufliche Sozialisation in der Institution Schule, (3) die sekundäre Sozialisation innerhalb der Berufsausbildung und des Beschäftigungssystems und (4) die Sozialisation durch den Beruf (vgl. Heinz 1995). In diesem Prozess kommt den Faktoren Geschlecht und Schichtzugehörigkeit sowie als verbindlich angesehenen Normen, neben den bereits erwähnten wirtschaftlichen Bedingungsfaktoren, ebenfalls eine bedeutende Rolle zu (vgl. Ernst 1995). Eine hervorzuhebende Stärke dieser Betrachtungsweise ist die Einbettung des individuellen Entscheidungsverhaltens in die realen Umweltgegebenheiten. Allerdings wird die Interdependenz zwischen individuellen und gesellschaftlichen Faktoren nicht berücksichtigt (vgl. Ernst 1996). Auch ließ sich bisher der in diesen Ansätzen zu findende monokausale Zusammenhang zwischen den Umweltfaktoren und der individuellen Berufswahl so nicht bestätigen (vgl. Ernst 1996, Goertz u.a. 2002). Ernst (1996, S. 36) kritisiert weiterhin, dass „die individuelle Leistung an der Berufswahl (wird) vernachlässigt oder gar völlig negiert (wird).“ Ausgewählte Vertreter der soziologisch orientierten Ansätze sind: Fürstenberg 1967; Jaide 1961; Daheim 1967; Scharmann 1965 (vgl. Ernst 1996, S. 26 f zu einer Kurzcharakteristik der jeweiligen theoretischen Grundpositionen).

(b) In den **psychologisch orientierten Ansätzen** spiegeln sich die theoretischen Grundpositionen über die Struktur und Entwicklung des Menschen wider, die in den jeweiligen psychologischen Teildisziplinen vertreten werden. Der Beruf bzw. die berufliche Tätigkeit wird dabei jeweils als Entsprechung bzw. Ausdrucksform bestimmter psychischer

Strukturen oder Merkmale der Individuen betrachtet. Damit ist die „Berufswahl“ ein Prozess, der im Verständnis psychologischer Forschung ausschließlich durch endogene Faktoren begründet wird. Neben den psychoanalytischen bzw. bedürfnispsychologischen und entscheidungspsychologischen Ansätzen sind hier die persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Theorien zu nennen.

Kerngedanke der **psychoanalytischen Theorien** ist, dass die Berufswahl eine Form der Sublimierung eigentlich nicht akzeptabler Bedürfnisse oder Interessen ist. Diese Betrachtungsweise folgt den theoretischen Positionen Freuds zu der verhaltenssteuernden Funktion von Abwehrmechanismen. Nach dieser Lesart ermöglicht die Wahl eines Berufes, sozial unerwünschte (un-)bewusste Wünsche und Impulse in eine gesellschaftlich akzeptierte (Berufs-)Tätigkeit „umzuleiten“. So wäre der Beruf des Chirurgen oder des Fleischers ein Beispiel für die erfolgreiche Sublimierung sadistischer, der des Fotografen für voyeuristische Impulse. Die diesem Sublimierungsprozess zu Grunde liegende Bedürfnisstruktur soll sich in der Regel bereits in der frühen Kindheit entwickeln. Hier wäre beispielhaft auf den psychodynamischen Ansatz Mosers (1963) und die bedürfnispsychologischen Positionen Roes (1956/57) sowie Bordins u. a. (1963) zu verweisen (vgl. Seifert 1977). Die explizite Betonung motivationaler Faktoren in den psychoanalytischen Ansätzen fügte der Berufswahlforschung eine bedeutende Facette hinzu, ebenso wie die postulierte Verankerung von grundlegenden Interessen und Werten in der frühen Kindheit durch die elterliche Erziehung. Ernst (1996, S. 35) weist darauf hin, dass die „psychoanalytischen Theorieansätze (haben) nicht zu letzt aufgrund ihrer methodischen Mängel nur geringe Relevanz in der Berufswahlforschung erlangt (haben)“.

Hauptmerkmal der **entscheidungspsychologischen Ansätze** ist das Paradigma der weitestgehend rationalen Wahlhandlung. Die Entscheidungstheorie operationalisiert den der Berufswahl zugrundeliegenden Entscheidungsprozess: Problemwahrnehmung, Informationssuche, Entwicklung/Definition von Handlungsalternativen, Wahl der Mittel zur Realisierung der Handlungsalternative und abschließende Realisierung (vgl. Beinke/Wascher, 1993, S. 14). D. h., die Berufswahl erklärt sich aus dem Entscheidungsakt selbst. Die Entscheidungskriterien werden in diesem Prozess vom Individuum kreiert: selbstperzipierte Fähigkeiten, Interessen, berufliche Werthaltungen, berufliche Alternativen. In entscheidungspsychologischen Ansätzen wird das Forschungsinteresse ausschließlich auf eine aktuelle Entscheidungssituation gerichtet, ökonomische und gesellschaftliche

Rahmenbedingungen der Entscheidung werden dabei außer acht gelassen. Die Konzentration auf eine konkrete Entscheidung definiert die Berufswahl als singuläres Ereignis, gebunden an als relativ stabil angesehene Fähigkeiten eines Individuums. Vertreter dieser Klasse von Berufswahltheorien sind beispielsweise Vroom (1964) und Jaeger (1973).

In **persönlichkeitspsychologischen Ansätzen** wird die Berufswahl ebenfalls als singuläres Ereignis betrachtet. Es wird postuliert, dass jedes Individuum durch das für es typische Inventar an individuellen Persönlichkeitsmerkmalen und spezifischen berufsrelevanten Fähigkeiten optimal für einen bestimmten Beruf befähigt ist. Eine erfolgreiche Berufswahl ist daher durch eine hohe Passgenauigkeit zwischen den individuellen Fähigkeiten und Interessen auf der einen Seite und dem Anforderungsprofil eines bestimmten Berufes auf der anderen Seite determiniert. Typisch für diese Gruppe von Berufswahltheorien sind die *Trait-and-factor*-Ansätze, deren Ursprünge in der differentiellen Psychologie liegen. Von besonderer Bedeutung sind die Persönlichkeitseigenschaften „Interesse“, „Intelligenz“ und „Leistungsmotivation“. So wurde in empirischen Untersuchungen bestätigt, dass bestimmte Persönlichkeitstypen bestimmte Studienrichtungen und Berufe bevorzugen, sich zwischen verschiedenen Studienfach- und Berufsgruppen Intelligenzunterschiede zeigten und die subjektive Erfolgserwartung einer Person die Berufswahl mitbestimmt (vgl. Ernst 1996). Kritisch anzumerken wäre, dass die persönlichkeitspsychologischen Ansätze den Einfluss ökonomischer und sozialer Faktoren gänzlich außer acht lassen. So wird nicht berücksichtigt, dass die Wahlmöglichkeiten eines Individuums auch von der konkreten Ausbildungs- und Arbeitsmarktlage sowie vom sozialen Status der Herkunftsfamilie mit beeinflusst werden. Unabhängig von dieser grundlegenden Kritik hat die persönlichkeitspsychologisch orientierte Berufswahlforschung maßgeblich die klassische Berufseignungsdiagnostik und Berufsberatung geprägt (vgl. Ernst 1996; Goertz u.a. 2002). Als eine der einflussreichsten Theorien in diesem Kontext ist hier das Person-Umwelt-Konzept von Holland zu nennen (1966, 1973, 1985, vgl. auch Punkt 5.2.2.2). Dieser theoretische Ansatz prägte und prägt die internationale berufspsychologische Forschung (vgl. Bergmann/Eder 1992, S. 5). Jörin und Stoll (2003, S. 23) berichten, dass nunmehr ca. 500 internationale empirische Arbeiten zu diesem Konzept vorliegen, die die hohe Validität der von Holland konstruierten Persönlichkeitstypen bestätigen.

Die Betrachtung der Berufswahl als längerfristigen Prozess geht auf die **entwicklungspsychologisch verankerte Berufswahlforschung** zurück. In dieser Forschungstradition wird die Berufswahl als lebenslang stattfindender Entwicklungsprozess aufgefasst. Im Zentrum des Forschungsinteresses stehen Fragen nach „beruflich relevanten Persönlichkeitsmerkmalen, in welchen Lebensphasen sie sich ausbilden, wie sich das Berufswahlverhalten in bestimmten Entwicklungsphasen äußert und welchen Einfluss die Umwelt darin ausübt“ (vgl. Goertz u.a. 2002, S. 22). Postuliert wird, dass es sich dabei um einen in Phasen bzw. Stadien ablaufenden Prozess handelt, der von den Individuen sequenziell durchlaufen wird. Ein bedeutender Beitrag der frühen entwicklungspsychologischen Berufswahlforschung war die Definition des Begriffs der Berufswahlreife. Damit ist gemeint, dass eine eignungs- und neigungsgerechte Entscheidung für einen beruflichen Entwicklungsweg ein gewisses Entwicklungsniveau des Entscheidungsträgers voraussetzt (vgl. Ernst 1996, S. 17). Dieser eignungs- und neigungsgerechten Entscheidung für eine berufliche Erstqualifikation – also der Berufswahlreife - gehen im Verständnis der entwicklungspsychologischen Forschung jeweils Entwicklungsetappen voraus, die in berufsrelevante Vorentscheidungen münden. Das Kriterium der eignungs- und neigungsgerechten Entscheidung beschreibt dabei die entwicklungspsychologische Annahme, dass die Struktur der individuellen Fähigkeiten, Interessen und Persönlichkeitsmerkmale mit der Struktur einer ganz bestimmten beruflichen Aufgabe und Anforderung in Passung gebracht werden muss. Die entwicklungspsychologischen Theorieansätze versuchen über Stadien- bzw. Phasenmodelle diesen Prozess der Entwicklung berufsrelevanter Vorentscheidungen bis hin zu eignungs- und neigungsgerechten Entscheidungen für (a) eine berufliche Erstqualifikation und (b) den weiteren beruflichen Entwicklungsweg abzubilden. Ein weiteres Verdienst der entwicklungspsychologischen Betrachtung des Prozesses der Berufswahl ist auch, dass die im Prozess der beruflichen Entwicklung bedeutsamen Interaktionen, wie Übernahme und Identifikation mit sozialen Rollen, thematisiert werden (vgl. Ernst 1996, S. 18). Die entwicklungspsychologischen Ansätze der Berufswahltheorien sind eng verbunden mit den Namen Ginzberg (1952), Super (1953/1957) und Tiedeman (1961).

Als Ausgangspunkt aller entwicklungspsychologischen Theoriebildungen zur Berufswahl kann das Modell von Ginzberg (1952) betrachtet werden. Das Anfang der 1950er formulierte Modell integrierte erstmalig die bis dahin vorliegenden Befunde in ein einheitliches Konzept. Dabei geht es von den folgenden Grundpositionen aus: Die Berufswahl ist ein aus

verschiedenen Einzelentscheidungen bestehender mehrphasiger Prozess. Die Einzelentscheidungen dieses mehrphasigen Prozesses stehen miteinander in enger Beziehung. Dieser mehrphasige Entscheidungsprozess bildet das Zusammenspiel interner (Interessen, Werte, Fähigkeiten) und externer Faktoren (Arbeitsmarktlage, Berufsprestige) ab. Mit jedem weiteren Fortschreiten wird dieser Entscheidungsprozess immer irreversibler. Mit jeder berufsrelevanten Teilentscheidung beschränkt sich die Anzahl potentiell wählbarer Berufe immer weiter (vgl. auch Ernst 1996, S. 17f). Ginzberg (1952) unterscheidet in diesem Prozess drei Phasen:

- (I) die Periode der Phantasiewahlen (bis zum 11. Lebensjahr),
- (II) die Periode der Probewahlen mit zunehmendem Realitätsbezug (bis zum 17. Lebensjahr) und
- (III) die Periode der realistischen Berufswünsche (ab dem 17. Lebensjahr) (vgl. auch Ernst, 1996, S. 17).

Die Periode der Probewahlen mit zunehmendem Realitätsbezug (II) untergliedert sich wiederum in vier Abschnitte:

- (1) Zunächst dominieren die Interessen die Berufswünsche.
- (2) Ab dem 11./12. Lebensjahr werden auch die eigenen Fähigkeiten berücksichtigt.
- (3) Ab dem 15./16. Lebensjahr werden zusätzlich Wertorientierungen und finanzielle Gesichtspunkte beachtet.
- (4) Mit dem 16./17. Lebensjahr wird eine Entscheidung hinsichtlich einer beruflichen Präferenz gefällt.

Die Periode (III) unterteilt Ginzberg (1952) ebenfalls in verschiedene Phasen:

- (1) Exploration (Informationssuche über berufliche Möglichkeiten),
- (2) Kristallisation (Vorentscheidung),
- (3) Spezifikation (endgültige Entscheidung).

Dieser Ansatz war der unmittelbare Ausgangspunkt der „Selbstkonzepttheorie“ Supers (1953; 1957). Auch er entwickelte ein die Lebensspanne umfassendes mehrstufiges Stadienmodell. Als zentrale Entwicklungsleistung des ersten Stadiums, dem Wachstumsstadium im Kindes- und Jugendalter, sieht er die Ausbildung des persönlichen Bildes von der eigenen Persönlichkeit. Mit der Wahl eines bestimmten Berufes, so der Grundgedanke der Theorie Supers, versucht der Adoleszent dann, sein persönliches Bild von der eigenen Persönlichkeit zu verwirklichen (vgl. Ernst 1996, S. 18). Voraussetzung für eine erfolgreiche Verwirklichung ist der gelungene Kompromiss zwischen den individuellen und sozialen Bedingungen sowie zwischen dem persönlichen Bild von der eigenen Persönlichkeit (dem

Selbstkonzept) und der Realität in der Adoleszenz und frühem Erwachsenenalter. Die empirische Überprüfung der Zuordnungen bestimmter Altersgruppen zu bestimmten Entwicklungsstadien erwies sich jedoch als schwierig, zumal die Frage, wie das berufliche Entwicklungsniveau operationalisiert werden kann, forschungsmethodisch nicht eindeutig geklärt ist (vgl. Seiffert 1977, S. 189; Ernst 1996, S. 20). In Anlehnung an Super versuchte Tiedeman Anfang der 1960er-Jahre den beruflichen Entscheidungsprozess mit Hilfe eines Phasenmodells darzustellen, das auf die konkrete Zuordnung zu bestimmten Altersgruppen verzichtet. Er unterscheidet die

- (I) Phase der Antizipation (Exploration, Kristallisation, Wahl, Spezifikation) von der
 - (II) Phase der Verwirklichung oder Anpassung (Einführung, Umgestaltung, Integration)
- (vgl. dazu Tiedeman 1961; Tiedeman/O'Hara 1963).

Unabhängig davon, welche Phasen- oder Stadieneinteilungen vorgenommen werden, werden in entwicklungspsychologischen Ansätze die Berufswahl ausschließlich als Ergebnis der individuellen psychischen Entwicklung interpretiert, trotz des expliziten Verweises auf die zu beachtenden Umwelteinflüsse (vgl. dazu auch Ernst 1996, S. 35). Dass ökonomische und soziale Umweltvariablen jedoch Einfluss darauf haben, welche Berufe überhaupt gewählt werden können, wird nicht thematisiert.

Unabhängig von der grundsätzlichen Bedeutung der hier dargestellten Forschungsansätze für die Berufswahlforschung ist abschließend zu konstatieren, dass keines der theoretischen Modelle die Komplexität des Phänomens „Berufswahl“ angemessen erfassen kann. Die ökonomischen und soziologischen Ansätze konzentrieren sich zu ausschließlich auf die Umweltfaktoren. Die Individuen werden zum „Spielball“ der äußeren Umstände deklariert, ohne dass wirklich empirisch belegt werden konnte, wie die sozialen und ökonomischen Einflussfaktoren die Berufswahl tatsächlich determinieren. Dagegen sehen alle psychologischen Ansätze den Berufswähler als alleinigen Protagonisten seiner Entscheidung (vgl. zur kritischen Diskussion der Theorieansätze auch Ernst 1996, S. 35f, Goertz u.a. 2002, S. 24). „Jede einseitige Betrachtung interner (psychologischer) oder externer (ökonomischer, soziologischer) Determinanten geht“, so Ernst (1996, S. 37), „an den Realitäten des Entscheidungsprozesses vorbei. Die Berufswahl ist (...) ein Zusammenwirken aus Persönlichkeits-, Interaktions- sowie regionalen Umgebungseinflüssen.“

Kennzeichen der **interdisziplinär ansetzenden Theorien und Modelle** ist, dass sie diesem Kritikpunkt Rechnung tragen und in der Analyse des Prozesses der Berufswahl der Individuen

sowohl interne als auch externe Faktoren einbeziehen – jeweils mit unterschiedlichen Akzentsetzungen in Abhängigkeit der wissenschaftlichen Disziplin ihrer Autoren. So wären hier zum Beispiel interdisziplinäre Ansätze mit (a) entscheidungstheoretischem (z.B. Kohli [1973], (b) handlungstheoretischem (z. B. Bußhoff [1984], Lange [1987]), (c) sozial-kognitivem [z. B. Lent, Brown u. Hackett [1994]) oder (d) entwicklungspsychologischem Schwerpunkt zu nennen, wie die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ nach Gottfredson („*Circumscription und Compromise Theorie*“) (1981, 1983, 1985, 1996, 2002, 2005, 2006).

Auch wenn alle hier benannten interdisziplinären Erklärungsansätze sowohl externe als auch interne Bedingungsfaktoren in ihre Modelle integrieren, erscheinen sie nach Ansicht der Autorin nicht in gleicher Weise geeignet, die Prozesse der Berufswahl im frühen Kindes- und Jugendalter, das heißt vor der Entscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung, entwicklungspsychologisch operationalisierbar zu beschreiben. Der allokatons- und entscheidungstheoretische Ansatz Kohlis (1973) lässt beispielsweise die Entwicklung berufswahlrelevanter Persönlichkeitsmerkmale weitestgehend außer acht. In seinem allgemeinen Handlungsschema der Berufswahl stellt Bußhoff (1984) den Reifungs- und Lernprozess, in dem sich das Selbst- und Umweltkonzept der Individuen entwickelt, dar und verweist auf die Bedeutung der biologischen Reifung. Allerdings fehlen auch hier Bezüge auf die Besonderheiten in der Entwicklung in frühkindlichen Lebensabschnitten. Auch der differenzierende Ansatz Langes (1987), der die Berufswahl als einen Interaktionsprozess, flankiert von individuellen Handlungs- und beruflichen Interaktionssituationen, beschreibt, bleibt hinsichtlich der Bedeutung der frühen Kindheit zu wenig aussagekräftig. Gleiches gilt für die sozial-kognitive Theorie von Lent, Brown u. Hackett (1994) in der Tradition Banduras, die schwerpunktmäßig bei der Erklärung von Laufbahnentscheidungen ansetzt, einen interessanten Ansatz für die Erklärung geschlechtsspezifischer beruflicher Interessen anbietet aber nach Kenntnis der Autorin diese Prozesse im Kindes- und frühen Jugendalter aber nicht spezifiziert.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hier beispielhaft benannten interdisziplinären Forschungsansätze primär für Prozesse der Berufswahl im Jugend- und Erwachsenenalter formuliert wurden und kaum geeignete Hinweise auf konkrete Operationalisierungen der theoretischen Annahmen zu Inhalten und den Prozessen der Entwicklung berufsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale geben, so dass sie für die Planung des eigenen Forschungsvorhabens wenig hilfreich sind (vgl. auch Ratschinski 2002).

In deutlicher Abgrenzung dazu beschreibt die entwicklungspsychologisch und soziologisch orientierte Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl („*Circumscription und Compromise Theorie*“) der amerikanischen Wissenschaftlerin Gottfredson (1981, 1983, 1985, 1996, 2002, 2005, 2006) theoriegeleitet den Prozess der Berufswahl vom Kindergarten bis zum Ende der Schulzeit (vgl. auch Punkt 2.2). Gottfredson (1981) betrachtet wie Ginzberg (1952) und Super (1953/1957) die Berufswahl als einen Entwicklungsprozess, der schon in früher Kindheit beginnt. Sie teilt die Auffassung Supers, dass das Selbstkonzept maßgeblich die Berufswahl beeinflusst. Der Begriff des **Selbstkonzeptes** wird hier im phänomenologischen Sinn der Selbstwahrnehmung und Selbsterkenntnis verstanden (vgl. Gottfredson, 1996, S. 183 f; 2002, S. 88 f; 2005 a; 2005 b, S. 74 f). Gottfredson stellt dem Begriff des sich in der Interaktion mit der sozialen Umwelt entwickelnden Selbstkonzeptes den Begriff des sich ebenfalls in der Interaktion mit der sozialen Umwelt entwickelnden Berufskonzeptes gegenüber. Nach Gottfredson können Berufswünsche als Indikatoren für den jeweils erreichten Stand der Selbst- und Berufskonzeptentwicklung betrachtet werden. Dabei stehen vier Meilensteinen der Selbstkonzeptentwicklung vier berufsrelevante Vorentscheidungen gegenüber:

- (I) die Selbsterkenntnis, ein Kind zu sein,
- (II) die Selbsterkenntnis, ein Mädchen bzw. Junge zu sein,
- (III) die Selbsterkenntnis der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe sowie
- (IV) die Selbsterkenntnis der persönlichen Interessen und Fähigkeiten.

Diese hier genannten Aspekte des sich entwickelnden Selbstkonzeptes finden ihre Entsprechung in den folgenden berufsbezogenen Vorentscheidungen:

- (I) dem generellen Wunsch, einen Beruf auszuüben,
- (II) der Präferenz für einen geschlechtstypischen,
- (III) der Präferenz für einen geschlechtstypischen und schichtspezifischen sowie
- (IV) der Präferenz für einen geschlechtstypischen, schichtspezifischen und möglichst neigungs- und eignungsgerechten Beruf.

Diese vier für die Entwicklung des Prozesses der Berufswahl relevanten Entwicklungsetappen des Selbst- und Berufskonzeptes korrespondieren eng mit ausgewählten Entwicklungsanforderungen des Konzepts der Entwicklungsaufgaben nach Havighurst (1982, zit. n. Oerter 1998, S. 124): Dem Erlernen eines dem eigenen Geschlecht angemessenen Rollenverhaltens und der Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen in der mittleren Kindheit sowie der Vorbereitung auf eine berufliche Karriere im Sinne von

Erkunden, was man werden will und was man dafür können und lernen muss in der Adoleszenz (vgl. Oerter, 1998, S. 124). Die Selbsterkenntnis bzw. Selbstwahrnehmung dessen, was man ist bzw. sein will bezogen auf die berufliche Zukunft, stellt nur eine Facette der grundsätzlich im Jugendalter zu leistenden Selbsterkenntnis bzw. Selbstwahrnehmung der eigenen Persönlichkeit dar (vgl. Fend 1991, Oerter/Montada 2008, S. 303). Havighurst (1982, S. VI, zit. n. Oerter, 1998, S. 124) definiert Entwicklungsaufgaben als „Bindeglied zwischen individuellen Bedürfnissen und gesellschaftlichen Anforderungen“, wobei ein aktiver Lerner mit einer aktiven sozialen Umwelt interagiert. Das in den 1930er- und 1940er-Jahren an der Universität Chicago von Robert J. Havighurst und seinen Kollegen entwickelte Konzept der Entwicklungsaufgaben ist heute fest in den theoretischen Rahmen der ökopsychologischen Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie integriert (vgl. Oerter 1978, 1986; Oerter/Montada, 2008). Ausgehend von diesem Konzept lässt sich der Prozess der Berufswahl als zentrale Entwicklungsaufgabe im Kindes- und frühen Jugendalter beschreiben. Dabei sind die Kinder und Jugendlichen gefordert sich ihrem kognitiven Entwicklungsstand entsprechend zu (1) den Zielvorstellungen über die Art der Tätigkeit und die angestrebte berufliche Position sowie (2) zu den als verbindlich angesehenen gesellschaftlichen Normen zu positionieren, (3) sich gleichzeitig aber auch das nötige Wissen über Möglichkeiten der Realisierung dieser Zielvorstellung anzueignen und (4) die nötige Motivation zu entwickeln, um diese Zielvorstellung auch zu erreichen. Diese vier Faktoren bestimmen das gesamte berufliche Handeln und werden, wie bereits unter Punkt 1.4.1 eingeführt, unter dem Begriff der „beruflichen Orientierung“ zusammengefasst (vgl. Kell 2006, S. 183).

1.5 Die Entwicklung der beruflichen Orientierung als Entwicklungsaufgabe

Nach Bronfenbrenner (1981) vollzieht sich menschliche Entwicklung als Veränderung des Individuums in einer sich wandelnden Umwelt. Dabei stellen sich in den einzelnen Lebensabschnitten unterschiedliche Entwicklungsaufgaben. Eine erfolgreiche Bewältigung der Entwicklungsaufgaben ist nur möglich, wenn zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit und den individuellen Zielsetzungen sowie den kulturellen Anforderungen eine optimale Passung besteht bzw. durch die Beteiligten hergestellt werden kann. Die Ausgestaltung der Entwicklungsaufgabe räumt dem Einzelnen eine aktive Rolle in der eigenen Entwicklung ein (vgl. Oerter/Montada 2008). Um mit den Anforderungen der sozialen Umwelt angemessen umgehen zu können, muss das einzelne Individuum im Verlauf seines Lebens eine Vielzahl von Fertigkeiten und Kompetenzen erwerben. Diesem Verständnis folgend ist Entwicklung ein lebenslanger Lernprozess (vgl. Oerter/Montada

2008, S. 279). Nur so ist eine „konstruktive und zufriedenstellende Bewältigung des Lebens in einer Gesellschaft möglich“ (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 279). Definiert werden diese zu bewältigenden Entwicklungsaufgaben bzw. (Lern-)Anforderungen durch (a) physische Reifungsprozesse, (b) gesellschaftliche Erwartungen und (c) individuelle Ziele und Werte.

Physische Reifungsprozesse (a) können als die universelle, das heißt weitestgehend kulturunabhängige Basis von Entwicklungsaufgaben betrachtet werden. Sie sind verantwortlich für die subjektiven Strukturen (individuelle Leistungsfähigkeit), mit denen ein Individuum den objektiven Strukturen (gesellschaftliche Anforderungen) gegenübertritt. Die objektiven Strukturen, d. h. die **gesellschaftlichen Erwartungen** (b) sind hingegen in hohem Maße kulturabhängig und unterliegen einem historischen Wandel. Sie beeinflussen, orientiert an altersbezogenen gesellschaftlichen Normen, den zeitlichen Rahmen von Anforderungen und ihrer Bewältigung (z. B. Kontrolle der Ausscheidungsorgane, Erwerb der Kulturtechniken, Zeitpunkte für Rollenübernahmen). **Individuelle Ziele und Werte** (c) sind nach Auffassung Havighursts „Teile des Selbst, das im Laufe der Lebensspanne ausgebildet und zur treibenden Kraft für die aktive Gestaltung von Entwicklung wird.“ (Oerter/Montada, 2008, S. 208). Entwicklung ist diesem Verständnis folgend immer ein Resultat vergangener und vorweggenommener Geschehnisse (Oerter, 1998, S. 121).

In der Adoleszenz erweitert sich das Spektrum der Entwicklungsaufgaben und die Bewältigung bereits bestehender Entwicklungsaufgaben muss, an diesen Lebensabschnitt und das frühe Erwachsenenalter angepasst, fortgeführt werden (vgl. Oerter/Montada 2004, S. 280). So betrachtet Havighurst als eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe im Alter von 6 bis 12 Jahren das „Erlernen eines angemessenen männlichen oder weiblichen Rollenverhaltens“, welches mit 12 bis 18 Jahren in die „Übernahme der männlichen/weiblichen Geschlechtsrolle“ münden soll. Die „Vorbereitung auf eine berufliche Karriere“ wird als Entwicklungsaufgabe der Adoleszenz (12 – 18 Jahre) gesehen, die dann im frühen Erwachsenenalter (18-30 Jahre) im „Berufseinstieg“ ihre Fortsetzung findet. „Die Vorwegnahme zukünftiger Ereignisse, auch solcher in ferner Zukunft“, so Oerter (1998, S. 121), „ist der Motor der menschlichen Entwicklung.“ Aus dem vom Individuum wahrgenommenen Ungleichgewicht zwischen dem erreichten Entwicklungsstand und dem erwünschten, vorweggenommenen Status konstituieren sich die individuellen Ziele und Werte. Diese formen im Verlauf der Entwicklung das Selbst. Dabei wählt das Individuum aus den objektiven Strukturen diejenigen Aspekte aus, die seiner jetzigen Entwicklungssituation entsprechen und formuliert auf dieser Basis Zielsetzungen für die nahe, aber auch entfernte

Zukunft (Oerter, 1998, S. 121). Die Bewältigung der durch gesellschaftliche Erwartungen definierten Entwicklungsaufgaben bezeichnet Fend (1991, S. 20) als „Resubjektivierung kultureller Bedeutungen und Erfindungen“. Die durch sozialhistorische Prozesse begründete Individualisierung der Lebensmöglichkeiten und -perspektiven erfordert dabei eine „Abarbeitung von kulturellen „Vordefinitionen“ bzw. von „kulturellen Angeboten“. Die Erarbeitung einer persönlichen Position unter Berücksichtigung der objektiven Möglichkeiten ist gleichzusetzen mit dem Begriff der „Identitätsentwicklung“ (Fend 1991). Neben der Gestaltung eines „individualisierten“ Verhältnisses der eigenen Person zu weltanschaulichen und politischen Fragen ist im Prozess der Identitätsentwicklung auch die Positionierung zu Zielen, Werten und Überzeugungen bezüglich der eigenen Geschlechtsrolle und der eigenen beruflichen Laufbahn gefordert. Somit charakterisieren die einzelnen Entwicklungsaufgaben nach Havighurst einzelne Themen der zentralen Entwicklungsaufgabe des Jugendalters – der Entwicklung der eigenen Identität. Eine bedeutsame Facette dieser „eigenen Identität“ ist die berufliche Identität. Ausgehend von diesen Überlegungen wird, die theoretischen Annahmen Gottfredsons aufgreifend, postuliert, dass die Entwicklung der beruflichen Identität als eine Facette der zentralen Entwicklungsaufgabe „Entwicklung der Identität“ verschiedene, berufswahlrelevante Entwicklungsaufgaben im Kindes- und Jugendalter subsumiert: die Entwicklung der beruflichen Orientierung, die Entscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung, die Vorbereitung auf eine berufliche Karriere und den Berufseinstieg. Es sei an dieser Stelle noch einmal ausdrücklich darauf verwiesen, dass die Auseinandersetzung mit der eigenen beruflichen Identität ein das gesamte Erwerbsleben begleitender Prozess ist.

Im Mittelpunkt der hier vorliegenden Arbeit steht jedoch ausschließlich die Entwicklung der beruflichen Orientierung im Kindes- und frühen Jugendalter. Betrachtet wird dabei der Prozess der individuellen und dem jeweiligen Alter entsprechenden Auseinandersetzung mit den persönlich erkannten aktuellen Voraussetzungen, später einen Beruf ausüben zu können (*Entwicklung von Zielvorstellungen über die Art der Tätigkeit und die angestrebte berufliche Position*, Kell 2006, S. 183), mit den gesellschaftlich vorgegebenen Erwartungen (bzw. mit den als *verbindlich* angesehenen *gesellschaftlichen Normen*, Kell 2006, S. 183) und den objektiven Möglichkeiten (*Wissen um Möglichkeiten, diese Zielvorstellung auch zu realisieren*, Kell 2006, S. 183). Im Ergebnis dieser individuellen Auseinandersetzung kann dann eine individuelle Zielsetzung für die berufliche Zukunft formuliert werden - der „Berufswunsch“. Dieser lässt sich, folgt man der Theorie Gottfredsons, als Ausdruck des Entwicklungsstandes des Berufs- und Selbstkonzeptes betrachten. In der längsschnittlichen

Betrachtung der Entwicklung von Berufswünschen kann die sich allmählich herausbildende Festlegung auf eine bestimmte berufliche Erstqualifizierung im Jugendalter als Vorläufer der beruflichen Identität interpretiert werden (vgl. Fend 1991, S. 51). Diese dann auch zu realisieren, setzt die entsprechende *Motivation, die Zielvorstellung auch zu erreichen*, voraus (vgl. Kell 2006, S. 183).

1.6 Zusammenfassung

Ausgehend von der ökopsychologischen Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie und dem Konzept der Entwicklungsaufgaben lassen sich diese theoretischen Grundpositionen, auf denen die Analyse der Berufswünsche der 5., 6., 7., 8. und 9.Klässler basiert, wie folgt zusammenfassen:

1. Die „Entwicklung der beruflichen Orientierung“ ist eine bedeutsame Entwicklungsaufgabe in der Kindheit und Adoleszenz.
2. Die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe erfordert eine dem jeweiligen Entwicklungsstand angemessene individuelle Auseinandersetzung mit den persönlich erkannten aktuellen Voraussetzungen, einen Beruf ausüben zu können, sowie den gesellschaftlich vorgegebenen Erwartungen und objektiven Möglichkeiten.
3. Das Vorhandensein eines Berufswunsches wird als Indikator für die Annahme der Entwicklungsaufgabe betrachtet.
4. Berufswünsche sind in der Phase der beruflichen Orientierung Ausdruck des Entwicklungsstandes des Berufs- und Selbstkonzeptes.
5. Die sich allmählich herauskristallisierende Festlegung auf eine bestimmte berufliche Erstqualifizierung im Jugendalter wird als Vorläufer der beruflichen Identität interpretiert.

2 Der Prozess der Entwicklung der beruflichen Orientierung aus der ökopsychologischen Perspektive der modernen Entwicklungspsychologie

Der theoretische Rahmen dieser Arbeit, mit dessen Hilfe die in der Zusammenfassung formulierten Grundpositionen operationalisiert werden sollen, basiert auf:

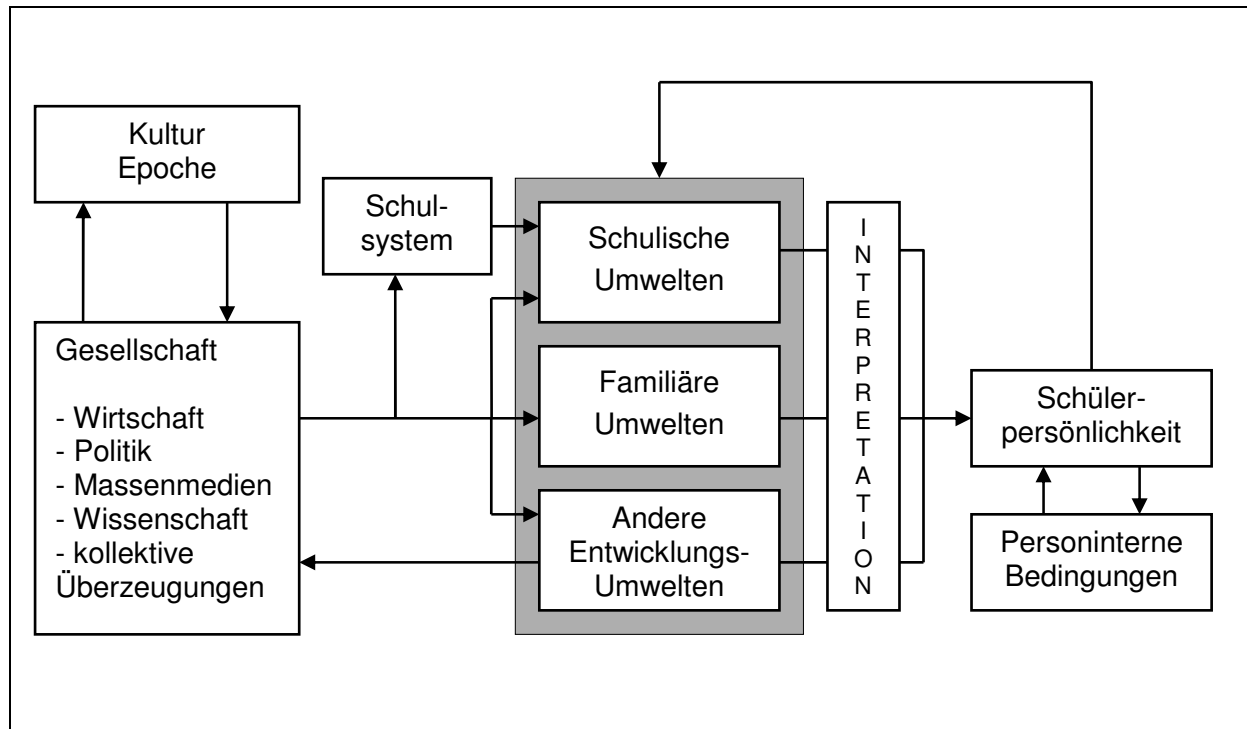
- (I) dem *Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n* nach Pekrun und Helmke (1991),
- (II) der Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl (*circumscription und compromise Theorie*) nach Gottfredson (2006) und
- (III) der *Typologie des Aufbaus von Berufsidentitäten* Fends (1991) in der Tradition von Marcia (1980) bzw. Waterman (1985).

Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n nach Pekrun und Helmke (1991) eignet sich in besonderer Weise dazu, die gesellschaftlichen Erwartungen und objektiven Möglichkeiten, die den Prozess der beruflichen Orientierung determinieren, zu systematisieren. In das Modell von Pekrun und Helmke (1991) werden die Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl Gottfredsons (2005) sowie das Konzept der beruflichen Identität Fends (1991) integriert. Sowohl die Berufswahltheorie von Gottfredson (2006) als auch das Konzept der beruflichen Identität von Fend (1991) beschreiben, wie die im Rahmenmodell von Pekrun und Helmke (1991) dargestellten externen Faktoren individuell wahrgenommen bzw. verarbeitet werden und damit die Entwicklung der beruflichen Orientierung beeinflussen.

2.1 Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n nach Pekrun und Helmke

Das von Pekrun und Helmke (1991, S. 43) entwickelte Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n (Abb. 1) greift den ökologischen Ansatz der Entwicklungspsychologie nach Bronfenbrenner auf (vgl. Bronfenbrenner, 1981, zur Konkretisierung des Ansatzes im Kontext der schulischen Sozialisation vgl. Fend/Stöckli 1997; Fend 1980, 1991; Pekrun/Helmke 1991, Hildeschmidt 1998). Pekrun und Helmke (1991) integrieren in ihrem Modell personexterne und personinterne Bedingungen. Dabei unterscheiden sie zwischen objektiven und subjektiven Entwicklungsumwelten sowie auf „indirektem Wege entwicklungsentscheidenden“ distalen Umweltbedingungen (Pekrun/Helmke 1991, S. 40) und direkt erlebten sozialen Entwicklungsumwelten. Das Modell bildet ab, dass Entwicklung immer im Kontext von sozialen Beziehungen in den familiären, schulischen und anderen Entwicklungsumwelten stattfindet.

Abbildung 1: Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/innen nach Pekrun und Helmke (1991, S. 43)



Diese individuell direkt erlebten sozialen Umwelten sind in eine Vielzahl von durch die Kultur, Epoche, Gesellschaft und das Schulsystem definierten Umweltbedingungen eingebettet. Die objektiv bestehenden Umweltbedingungen wirken im Sinne informationeller Einflüsse über die subjektive Wahrnehmung und Interpretation auf das Individuum ein. Dabei wird von einer wechselseitigen Einflussnahme zwischen Umwelt und Person ausgegangen. Die verschiedenen Einflussebenen lassen sich dabei mit Hilfe der von Bronfenbrenner (1981) definierten ökologischen Systemebenen beschreiben, in denen menschliche Entwicklung stattfindet.

Nach Bronfenbrenner (1981) kann die Umwelt in die Makro-, Exo- und Mikrosystemebene gegliedert werden (vgl. Bronfenbrenner 1981, Oerter 2008, S. 89):

- Das **Makrosystem** umfasst die Gesamtkultur, in der ein Individuum lebt (Kultur, Epoche, Gesellschaft, vgl. Pekrun/Helmke 1991, S. 40).
- **Exosysteme** sind Systeme, in denen indirekte Wechselwirkungsbeziehungen zwischen dem System und dem Individuum bestehen (Schulsystem, vgl. Pekrun/Helmke 1991, S. 40).
- Unter dem **Mikrosystem** versteht man das unmittelbare System, in dem das sich entwickelnde Individuum lebt (schulische, familiäre und andere Entwicklungsumwelten, vgl. Pekrun/Helmke 1991, S. 40).

Die Systemebenen erweisen sich für die Strukturierung der nachfolgenden Ausführungen als hilfreiche Gliederungspunkte. Auf den Systemebenen werden jeweils ausgewählte distale Umweltbedingungen der Epoche, Kultur und Gesellschaft sowie Aspekte der sozialen Entwicklungsumwelten erörtert. Die nachfolgenden Ausführungen dokumentieren die persönliche Auseinandersetzung der Autorin mit den Rahmenbedingungen der Entwicklung der beruflichen Orientierung in unserer Epoche, Kultur und Gesellschaft. Dabei handelt es sich um distale Umweltbedingungen, die die Autorin für die Darstellung der Komplexität der Rahmenbedingungen der Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung der beruflichen Orientierung“ als wichtig erachtet. Der Autorin ist bewusst, dass eine erschöpfende Darstellung und Auseinandersetzung mit den ausgewählten personexternen und –internen Bedingungsfaktoren auf der makro-, exo- und mikrosystemischen Ebene im Rahmen dieser Arbeit nicht zu leisten ist. Ziel des nachfolgenden Exkurses ist es herauszuarbeiten, dass die individuelle Entscheidung für eine berufliche Laufbahn in unserer Gesellschaft durch die globalen und regionalen Strukturen der Wirtschaft sowie des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes ebenso determiniert wird wie durch das Geschlecht und das soziokulturelle Milieu der Herkunftsfamilie. (Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass in den nachfolgenden Ausführungen lediglich auf die Existenz regionaler Besonderheiten verwiesen werden kann. Die ausbildungs- und arbeitsmarktbezogenen Umweltbedingungen in der vorliegenden Untersuchung wurden durch die Situation des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes im Bundesland Berlin im Zeitraum von 1994 bis 2002 bestimmt).

2.1.1 Exkurs: Anmerkungen zu ausgewählten berufswahlrelevanten distalen Umweltbedingungen und Aspekten sozialer Entwicklungsumwelten

2.1.1.1 Zur Ebene des Makrosystems

(I) Anmerkungen zu berufswahlrelevanten Aspekten der Epoche

Nach einer Definition des Begriffs „Epoche“ wird in den Ausführungen auf die Bedeutung

- wirtschaftlicher Epochalzäsuren, speziell
- des Übergangs von der Industrie- zur Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft,
- für die aktuelle Struktur der Arbeitswelt eingegangen.

*Definiert man **Epoche** als längeren geschichtlichen Abschnitt mit grundlegenden Gemeinsamkeiten in den Bereichen Politik, Wirtschaft, Kultur, Gesellschaft und Sozialwesen,*

so ist die größte Gemeinsamkeit, die unsere Epoche charakterisiert, die Vielzahl an ständigen ökonomischen und soziokulturellen Wandlungsprozessen in den genannten Domänen.

Die aktuell bestehenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen der Sozialisation in den hochindustrialisierten demokratischen Gesellschaften der westlichen Welt resultieren aus bedeutsamen Epochalzäsuren im Bereich der Wirtschaft und der Politik, die sich in den Strukturen der modernen Arbeitswelt widerspiegeln.

Für diese ökonomischen und soziokulturellen Wandlungsprozesse waren und sind zwei **wirtschaftliche Epochalzäsuren** von großer Bedeutung: (a) der Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft im 19. Jahrhundert und (b) der sich aktuell vollziehende Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft (vgl. Stähler 2002, S. 23). Wesentliche Merkmale des ersten Übergangs waren die Entwicklung der berufsständischen Ordnung und die Entstehung nationaler Wirtschaften, nationaler Märkte, der außerhäuslichen Erwerbsarbeit, die Ausbildung von Kernfamilien sowie des damit einhergehenden *one-earner/one-career-family*- Modells und die Entdeckung der „Jugend“ als eigenständiger Lebensphase. Der derzeit zu beobachtende Übergang lässt sich mit Schlagworten wie Globalisierung, Medialisierung, Rationalisierung, Dematerialisierung, Differenzierung, Individualisierung und Pluralisierung beschreiben (vgl. u. a. Stähler 2002; Hoffmann/Merkens 2004, Huth 2004, Ferchhoff 2007). Die daraus resultierenden Veränderungen der Merkmale der „klassischen“ Industriegesellschaft erfordern in allen Bereichen Neuorientierungen. Dieses Spannungsverhältnis zwischen Normen und Konventionen der Industriegesellschaft und den Anforderungen und Optionen der Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft bedingen krisenhafte Zustände, deren Bewältigung eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung darstellt. Die zentralen, historisch bedeutsamen politischen Ereignisse des 20. Jahrhunderts, wie der 1. und 2. Weltkrieg, die gesellschaftlichen Umbrüche in Osteuropa und die damit verbundene Beendigung des politisch begründeten „Ost-West-Konflikts“ zum Ende des 20. Jahrhunderts (vgl. Herbst u. a. 1990) begleiteten und beförderten die Umbrüche im wirtschaftlichen Bereich und umgekehrt.

Im Verlauf der **Industrialisierung** hat sich die Berufswahl von den familiären, traditionellen Bindungen weitgehend emanzipiert (vgl. Goertz u. a. 2002, S. 13). Die von Herkunft und Stand im Prinzip unabhängige Entscheidung ist ein Hauptmerkmal demokratisch organisierter, bürgerlicher Gesellschaften. Die Entwicklung im Rahmen einer

Erwerbstätigkeit prägte bis zum Ende des 1. bzw. 2. Weltkrieges zunächst primär die männlichen Normalbiographien. Mit der fortschreitenden Entwicklung der Produktivkräfte (vgl. Tolly 2004, S. 411) erwies es sich als notwendig, eine gesellschaftlich begleitete Vorbereitungsphase dem Eintritt in das Erwerbsleben voranzustellen (vgl. Lundgreen 2000; Ecarius/Fromme 2000, S. 147, Zinnecker, 2003). Die gezielte Freistellung der jugendlichen Alterskohorten für Bildungslaufbahnen (vgl. Zinnecker 2003, S. 43) konstituierte eine eigenständige Lebensphase – die Jugend, beginnend mit der Pubertät, endend mit dem Eintritt in das Berufsleben und/oder eigener Familiengründung (vgl. Ecarius/Fromme 2000, S. 147). Die Jugend kann demnach als ein Produkt der „Moderne seit Einsetzen des Industrialisierungsprozesses im 19. Jahrhundert“ angesehen werden (vgl. Münchmeier 1998, S. 3). Diese Statuspassage zwischen Kind- und Erwachsensein (Bildungsmoratorium, vgl. Zinnecker 2003), verliert in den letzten Jahrzehnten zunehmend die Funktion einer „Einfädelungsphase in die Erwerbstätigkeit“ im Sinne einer zielgerichteten Vorbereitung auf die Übernahme einer speziellen Arbeitstätigkeit. Vielmehr konstituiert sich diese Lebensphase für beide Geschlechter verstärkt als eine eigenständige Lebensphase in Form eines kulturellen Moratoriums *vor* der Arbeitsgesellschaft (vgl. Lundgreen 2000; Zinnecker 2003; Tully 2004, S. 410).

Ein Merkmal der Industrialisierung ist die außerhäusliche Erwerbstätigkeit. In der Familien- und Haushaltsform der Kernfamilie steht der Mann als Haupternährer im Erwerbsleben. Die Frau übernimmt die häusliche Arbeit und leistet den Hauptteil der familialen Sozialisation der Kinder (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Die Erwerbstätigkeit der Frauen in der bürgerlichen Gesellschaft war anfänglich mit der Gründung einer eigenen Familie unvereinbar, reduzierte sich dann auf einen (zeitweiligen) Zuerwerb zur Aufbesserung des Familienbudgets. (Auf die Entwicklung der Partizipation beider Geschlechter an der Erwerbs- und Familienarbeit nach dem 2. Weltkrieg in Deutschland wird an späterer Stelle – unter dem Stichpunkt ‚Theorem der „doppelten Sozialisation“ kurz eingegangen [vgl. Krüger, 2006, S. 8]). Die Auflösung tradierter Strukturen der lebenslangen Versorgungsehe eröffnete auch den weiblichen Gesellschaftsmitgliedern zunehmend Freiräume für individuelle Entscheidungen in Hinblick auf ihre Familien- und Erwerbsorientierung (Keddi 2004). Die Lebensentwürfe der Frauen haben sich im 20. Jahrhundert deutlich gewandelt. Dies äußert sich in einer überproportionalen Expansion der weiblichen Bildungs- und Erwerbsbeteiligung im 20. Jahrhundert (vgl. Lundgreen 2000; Mohr/Otto 2005, Keddi 2004, Gieseke 2001). Die moderne Frauengeneration erhebt, ebenso wie die männliche, Ansprüche auf eine qualitativ hochwertige und kontinuierliche Erwerbstätigkeit, die die Verwirklichung eigener Interessen

ermöglicht („Gleichgewicht zwischen Arbeit und Privatleben“ [vgl. Strümpel 1985], „Vereinbarkeit von Beruf und Familie“ [vgl. Heinz 1990; Mohr/Otto 2005], „normative Subjektivierung der Arbeit“ [vgl. Baethge 1991]).

Der Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft führt zu massiven Veränderungen der Arbeitswelt, die für beide Geschlechter die Verwirklichung dieser oben genannten Ansprüche erschwert. Das Leitbild der klassischen beruflichen Karriere (vgl. Mohr/Otto, 2005) bzw. des Normalarbeitsverhältnisses (vgl. Daheim/Schönbauer 1993) ist am Anfang des 21. Jahrhunderts weder für weibliche noch für männliche Beschäftigte eine hilfreiche Orientierung. Traditionelle Berufsbilder lösen sich allmählich auf, die beruflichen Möglichkeiten und der Zugang zu ihnen verändern sich ständig. Dies verkompliziert nicht nur zunehmend den Verlauf des Erwerbslebens, sondern auch die für einen erfolgreichen Eintritt in das Erwerbsleben notwendige berufliche Orientierung im Jugendalter (vgl. Goertz u. a. 2002).

Seit dem Zweiten Weltkrieg ist die Entwicklung aller europäischen Staaten in allen gesellschaftlich relevanten Bereichen strukturell eng verknüpft mit der Grundkonstitution Europas und seinen multinationalen Organisationen (vgl. Herbst u.a. 1990, S. XXVII). Die wirtschaftliche Situation Deutschlands ist auf das engste mit der Entwicklung der gesamten Weltwirtschaft verknüpft (vgl. Herbst u.a. 1990, S. XXVIII). Zu beobachten ist ein grundsätzlicher Wandel der internationalen Arbeitsteilung. Große Teile der traditionellen Massenproduktion im Bereich von Stahl, Textil und Holz verlagern sich in weniger industrialisierte Länder mit niedrigerem Lohnniveau. Der sich entwickelnde gemeinsame Markt, auf dem die exportabhängigen nationalen Wirtschaften konkurrieren, schränkt staatliche Unterstützungen weniger wettbewerbsfähiger Industrien stark ein (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Friedman weist darauf hin, dass sich dieser Prozess längst nicht mehr auf traditionelle industrielle Bereiche beschränkt, sondern dass sich diese Entwicklung auch auf den Bereich der Routinedienstleistungen ausdehnt (vgl. Friedman 2005). Die **Globalisierungsprozesse** werden durch die seit etwa 150 Jahren zu beobachtende zunehmende Informationsintensität in der Wirtschaft befördert (vgl. Stähler 2002, S. 24) und durch die Entwicklung moderner Kommunikationstechniken weiter beschleunigt. Die zeitlichen und räumlichen Grenzen der Erwerbstätigkeit, die als gesellschaftliche Strukturen im Prozess der ersten Moderne, der Industrialisierung, entstanden waren, „verflüssigen“ sich zunehmend (Gottschall/Voß 2003, zit. n. Jurczyk, 2004, S. 151). Die **Informations- und**

telekommunikationstechnische Vernetzung ermöglicht, dass Produkte und Leistungen ortsungebunden und über größere räumliche Entfernung hinweg angeboten und nachgefragt werden können (Goertz u. a. 2002, S. 8). Moderne Kommunikationsmedien ermöglichen es, über räumliche Entfernungen hinweg miteinander zu kommunizieren und zu arbeiten (vgl. Bitz u. a. 1998, S. 470). Es entwickeln sich standortunabhängige Arbeitsplätze und dezentral stationierte virtuelle Teams. Dies bedingt eine räumliche, zeitliche und inhaltliche Flexibilisierung des Arbeitsplatzes.

Die **technisch organisatorische Rationalisierung der Prozesse** in der Produktion und Verwaltung führt in einem erheblichen Umfang zur Freisetzung von Beschäftigten (vgl. Baethge/Oberbeck 1986) und zu einer veränderten Personalpolitik. Eine kleine Stammebelegschaft aus qualifizierten, vielseitig einsetzbaren Arbeitskräften wird durch eine Randbelegschaft aus vorwiegend befristet eingestellten Arbeitnehmern ergänzt (Konzept der flexiblen Mindestbelegschaft, vgl. Westermann 1990, zit. n. Heinz 1995). Die Zugehörigkeit zur Stammebelegschaft ist mit einer größeren Arbeitsplatzsicherheit verbunden. Daher wird diese Gruppe von Beschäftigten als „Rationalisierungsgewinner“ bezeichnet (vgl. Daheim/Schönbauer 1993).

Im Übergang von der Industrie- zur Informationsgesellschaft gewinnen die **Produktionsfaktoren „Information“ und „Wissen“** zunehmend an Bedeutung (vgl. Stähler 2002). Es geht nicht mehr primär um die Verarbeitung von Bodenschätzen, Stoffumwandlungsprozessen und Energie, sondern um die Verwertung von Informationen. Der Bedarf an physischer Arbeitskraft nimmt ab (vgl. Wieland 2000; Rifkin 1996, S. 37; Mohr/Otto 2005), die Anzahl an Tätigkeiten in Richtung wissensbasierter Arbeitstätigkeiten nimmt zu (vgl. Sennet 1998; Rifkin 2000; Baethge 2003). So wie in allen Industrienationen ist in den vergangenen 40 Jahren auch in Deutschland der Anteil an Beschäftigten im tertiären Wirtschaftssektor (Dienstleistungsbereich) gegenüber dem im primären Sektor (Bodenschätze, Landwirtschaft) und im sekundären (Handwerk, Produktion) kontinuierlich gewachsen.

Die stärkere **Differenzierung des Produktionsfaktors „Arbeit“** aufgrund unterschiedlicher Wissensstände (vgl. Stähler 2002, S. 27) begründet eine ausgeprägte Akademisierung, Verwissenschaftlichung und Professionalisierung der berufsbezogenen Bildung (vgl. Lundgreen 2000, S. 140). Die neuen Arbeits- und Tätigkeitsformen erfordern neue Qualifikationsprofile der Beschäftigten, die sie befähigen, ihre Arbeitsaufgaben, selbst bei wenigen Strukturvorgaben, selbständig und eigenverantwortlich zu organisieren und durchzuführen. Um diesen vergrößerten Handlungsspielraum erfolgreich ausfüllen zu können,

benötigen die Erwerbstätigen arbeitsplatzübergreifende Qualifikationen (vgl. Voß 2000, S. 150 ff; Goertz u. a. 2002, S. 16). Dazu gehören nach Heinz (1995, S. 72) die Fähigkeit, sich immer wieder auf neue Anforderungen und Tätigkeitsinhalte einzustellen, die Fähigkeit zum strategischen Problemlösen durch Vorausdenken und Hypothesenbildung, technische Sensibilität als koordinierendes Funktionswissen und die Bereitschaft zur selbstständigen, zuverlässigen und qualitativ hochwertigen Erfüllung einer übertragenen Arbeitsaufgabe. Einmal erworbenes Berufswissen veraltet vor dem Hintergrund des insgesamt steigenden Innovationstempos immer schneller (vgl. Giarni/Liedtke, 1989). Diesen Herausforderungen am Arbeitsplatz kann nur mit kontinuierlicher beruflicher Qualifikation, d. h. mit einer engen Kopplung zwischen Arbeit und Lernen begegnet werden (vgl. Bulmahn 2000; Baethge 2003; Rifkin 2000; Sennet 1998). Insgesamt ist zu konstatieren, dass durch die fortschreitende Rationalisierung der Arbeit und durch die Deregulierung von Arbeitsverhältnissen soziale Standards der Beschäftigungssicherung auch in Deutschland mehr und mehr abgebaut werden (vgl. Daheim/Schönbauer 1993; Heinz 1995).

Mit den ökonomischen Wandlungsprozessen gehen weitreichende soziokulturelle Veränderungen einher. Seit Ende der 1970er-Jahre verkürzen sich die stabilen Abschnitte in den Lebensläufen, die Formen des Zusammenlebens und der Erwerbstätigkeit werden vielfältiger (vgl. Mayer 1990). Die **Individualisierung** und **Pluralisierung** von Lebensentwürfen geht einher mit einer Emanzipierung des Einzelnen von „tradierten-partiegebundenen sozialen Gruppen“ (Huth 2004, S. 127) und sozial-moralischen Milieus (vgl. Ferchhoff 2007, S. 12). Die makrosozialen Bedingungen bieten den Individuen zahlreiche Freiräume für ihre individuelle Lebensgestaltung. Das Individuum selbst wird in dieser „Multioptionalgesellschaft“ (Gross 1994) zur „zentralen und verantwortlichen Instanz“ (vgl. Fend 2001) – auch für die Gestaltung seiner Erwerbsbiographie. In den einzelnen Lebensabschnitten müssen im Kontext vorgegebener institutioneller Strukturen (Bildungssystem, Arbeitsmarkt, sozialpolitische Strukturen) und kultureller Regelsysteme (Altersnormen, geschlechtsspezifische Rollenzuweisungen) individuelle Entscheidungen (Schul-, Berufs-, Studien-, Betriebs- und Karrierewahlen) gefällt werden (vgl. Heinz, 1995, S. 67). In der post-industriellen Gesellschaft werden in den Zeiten wirtschaftlichen Wachstums postmaterielle Werte wie individuelle Selbstverwirklichung, intrinsisches Interesse am Beruf, Partizipation an der Demokratie, die Suche nach Sinn und Glück stärker betont (vgl. Inglehart 1998; Oesterdickhoff/Jegelta 2001, Baur 2005). Die Suche nach subjektiv optimalen Berufssituationen wird damit zum Grundmotiv erwerbsbiographischen Handelns, auch wenn

in einer fortgeschrittenen hochindustrialisierten Gesellschaft die Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt und der beruflichen Strukturen individuell nicht kalkulierbar sind (vgl. Heinz 1995; Goertz u. a. 2002).

(II) Anmerkungen zu berufswahlrelevanten Aspekten der Kultur

Nach einer Definition des Begriffs „Kultur“ konzentrieren sich die Anmerkungen auf

- die Sozialisation als Sozialisation für und durch den Beruf,
- die Erwerbslosigkeit als dysfunktionaler Sozialisationsprozess sowie
- auf das Theorem der „doppelten Sozialisation“ der Frau.

*Das Zusammenleben der Individuen einer Gesellschaft wird über die Gesamtheit der ideellen Werte und materiellen Errungenschaften innerhalb einer geschichtlichen Epoche realisiert und geregelt. Diese Werte und Errungenschaften fasst man im weitesten Sinne unter dem Begriff der Kultur zusammen. Die „**Kultur**“ definiert, was gelernt bzw. geglaubt werden soll und wie man sich zu verhalten hat (vgl. Oerter 1998, S. 90).*

Im Verlauf seiner Entwicklung muss das einzelne Individuum die entsprechenden kulturell determinierten Handlungskompetenzen erwerben, die es befähigen, seinen Platz in der Gesellschaft zu finden und sich entsprechend der gültigen sittlichen Normen zu verhalten. In unserer Kultur wird die gesellschaftliche Position des Einzelnen maßgeblich über die Erwerbstätigkeit bestimmt. Beruf und Arbeit werden zu Wesensmerkmalen des Menschen, ohne die er unvollständig wäre (vgl. Oerter/Dreher 1998, S. 390). In unserer Kultur ist das Individuum in zweifacher Weise von der Lohnarbeit abhängig: Nur wer arbeitet, wird als vollwertiges Mitglied unserer Gesellschaft anerkannt. Und nur der Erwerbstätige kann seine beruflichen Fähigkeiten gegen Geld eintauschen, um damit seine materielle Existenz zu sichern und den individuellen Zielsetzungen entsprechend auszugestalten.

Der individuelle Lebenslauf und die Berufsbiographie haben sich im Zuge der Industrialisierung immer stärker miteinander verknüpft. Die Berufsarbeit strukturiert zeitlich, sozial und inhaltlich Lebensführung und Lebenslauf (vgl. Heinz 1995). Bis in die 1980er-Jahre hinein wurde der männliche Lebenslauf auf der Grundlage eines sogenannten

Normalarbeitsverhältnisses erwerbsbezogen in drei Phasen gegliedert: „in eine Phase der Berufsvorbereitung, in die Phase der Ausbildung und die Phase einer dauerhaften Beschäftigung als Vollzeitkraft in dem im Anschluss an die Ausbildung gewählten Betrieb, in der Regel bis zum Übergang in den Ruhestand“ (Pongratz 2001, S. 24 f, zit. n. Goertz u. a. 2002, S. 17). Trotz der beschriebenen ökonomischen und sozio-kulturellen Wandlungsprozesse innerhalb unserer Epoche wird auch zu Beginn des 21. Jahrhunderts an diesem Leitbild einer kontinuierlichen Erwerbsbiographie gesellschaftlich festgehalten (vgl. Baethge u. a. 1996; Schuhmann u. a. 1994, Heinz 1995). Dabei bedingen die veränderten Anforderungen und Strukturen auch sich wandelnde Erwerbsverläufe. Die Erwerbsbiographie wird mehr und mehr zu einer „*Patchworkbiographie*“, in der sich Phasen von Aus- und Weiterbildung mit Phasen der Erwerbstätigkeit und Nichterwerbsphasen abwechseln. Der Begriff der „*Patchworkbiographie*“, in den 1970er-Jahren von Feministinnen zur Beschreibung der normalspezifischen weiblichen Berufsbiographie kreiert (vgl. Mohr/Otto, 2005), wird nun zunehmend für beide Geschlechter zum Normalmodell der Beschäftigung werden.

Insgesamt steigt die Eigenverantwortung für die berufliche Entwicklung und Ausrichtung ebenso (vgl. Mohr/Otto 2005; Thöne-Geyer 2006) wie die materielle Abhängigkeit des Einzelnen von seiner beruflichen Tätigkeit für seine Existenzsicherung und Selbstverwirklichung (vgl. Heinz, 1995). Die Erwerbstätigkeit wird aber auch zu einem bedeutsamen ideellen Mittel der „Sinnerfüllung“ und „Selbstentfaltung“ des Individuums in der postmodernen Gesellschaft – vorausgesetzt, dass es am Erwerbsleben teilhaben kann (vgl. Hoff 1994; Filipp/Schmidt 1994). Parallel dazu ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts ein tiefgreifender Wandel in den Arbeitsorientierungen zu beobachten (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Der Begriff der Selbstentfaltung umfasst zwei Aspekte: (a) steigende Ansprüche an die Erwerbstätigkeit, das heißt eine Betonung des arbeitsinhaltlichen Interesses und (b) eine stärkere Betonung der Familien- und Freizeitorientierung (vgl. Baethge u. a. 1996).

Der zentrale Stellenwert von Arbeit und Beruf und die erwerbsbezogene Gliederung des Lebenslaufes begründen, dass die Sozialisation des Einzelnen in unserer Kultur auf das engste mit der Erwerbstätigkeit verknüpft ist und ihrerseits erwerbsbezogen unterteilt werden kann: (a) in die Sozialisation für den Beruf (vorberufliche Sozialisation) und (b) in die Sozialisation durch den Beruf (berufliche Sozialisation). Für die hier vorliegende Studie ist die Phase der „vorberuflichen Sozialisation“ von besonderer Bedeutung. Auf die Effekte der Sozialisation durch den Beruf wird dennoch aus zwei Gründen kurz eingegangen. Zum einen, um auf berufswahlrelevante familiäre Einflüsse hinzuweisen, zum anderen, weil ein nicht

unerheblicher Teil der Jugendlichen bereits über eigene Erfahrungen mit Erwerbstätigkeit verfügt. Etwa ein Drittel der 15- bis 17-jährigen gehen neben der Schule in Jobs legal einer bezahlten Arbeit nach (vgl. Jugendwerk der deutschen Shell 2002; Hunecke u. a. 2002, Schneider/Wagner 2003; Tully 2004).

Die **Sozialisation für den Beruf** oder auch die vorberufliche Sozialisation umfasst alle Lern- und Entwicklungserfahrungen, durch die die Heranwachsenden auf die Übernahme einer Arbeitstätigkeit vorbereitet werden (vgl. Heinz 1995). Sie endet traditionell mit der ersten Berufswahl und dem Übergang in die Berufsausbildung in Betrieb, Berufsschule oder Hochschule (vgl. Heinz 1995, S. 42). Die vorberufliche Sozialisation umfasst sowohl die informelle Weitergabe von Arbeitserfahrungen der Elterngeneration als auch die durch die beruflichen Werdegänge der Eltern maßgeblich geprägten Sozialisationsbedingungen der Kinder. Neben der familiär eingebetteten Weitergabe von berufsbezogenem Wissen und Wertorientierungen wird die vorberufliche Sozialisation durch gesellschaftliche Institutionen formal begleitet und kulturbezogen gestaltet. Verschiedene Studien zeigen, dass Jugendliche – unabhängig von ihren zukünftigen Beschäftigungschancen – die kulturell postulierte hohe Bedeutung der Erwerbstätigkeit (i. S. entfremdeter Arbeit und materieller Werteorientierung [vgl. Oerter 1985]) nach wie vor ungebrochen übernehmen (vgl. Baethge u.a. 1988, Raab 1996, Jugendwerk der deutschen Shell 2002). In unserer Kultur sind das Lernen in der Schule und der Erwerb von Bildungszertifikaten zu zentralen Inhalten der Sozialisation der heranwachsenden Generation geworden. Lundgreen (2000, S. 140) spricht in diesem Zusammenhang von der „Verschulung“ der biographischen Zeitspanne vor dem Eintritt in das Berufsleben, Stecher (2003, S. 201) nennt es Scholarisierung der Jugend.

Der Institution Schule kommt seit der Industrialisierung der Auftrag zu, die heranwachsende Generation mit den für die anschließende Berufstätigkeit notwendigen Fertigkeiten und Fähigkeiten auszustatten (vgl. Preyer 1978, S. 14f). Ein wesentlicher Bestandteil der schulischen Enkulturation war und ist die Übernahme der sich durch die Industrialisierung herausgebildeten „modernen“ Arbeitsstruktur (vgl. Oerter 1998; 1985). Dies erfolgt mehr oder weniger als unbewusster Prozess, langfristig vorgebahnt durch die Anpassung des Einzelnen an die schulische Form der Arbeit, die sich maßgeblich an der „modernen“ Arbeitsstruktur orientiert: die motivierte, zuverlässige Erledigung extern gesetzter Aufträge innerhalb gewisser Zeitgrenzen (vgl. Oerter 1998, S. 291). Im Verlauf des 20. Jahrhunderts entwickelte sich ergänzend zur allgemeinbildenden Schule und infolge des wissenschaftlich-technischen Fortschritts eine Systematik der Ausbildungswege, die im Anschluss an den

Schulbesuch die Jugendlichen detailliert auf ausgewählte Berufstätigkeiten vorbereiten (vgl. Fend 2001, S. 369, differenziert dargestellt bei Lundgreen 2000, S. 141-147). Diese Vorbereitung orientierte und orientiert sich auch heute noch primär an traditionellen Berufskonzepten. Diese umfassen einen festen Kanon an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, bündeln Verhaltensformen und stellen sozial-kulturelle Muster eines erwartbaren Biographieverlaufs bereit (vgl. Thöne-Geyer 2006).

Die **Sozialisation durch den Beruf** lässt sich wiederum in zwei Abschnitte gliedern. Die Lernerfahrungen während der Ausbildung werden als Sozialisation in den Beruf, die Arbeitserfahrungen während der Erwerbsphase als Sozialisation durch den Beruf gefasst (vgl. Heinz 1995, S. 42). (In Ansätzen gilt dies natürlich auch für Erfahrungen mit der Erwerbstätigkeit in Nebenjobs.) Die Teilhabe an der Erwerbstätigkeit ist die wesentliche Sozialisationsbedingung des Erwachsenenalters. Die Tätigkeitsanforderungen und Karrieremöglichkeiten eines Berufes in Verbindung mit den darauf bezogenen Qualifizierungsprozessen sind für die Entwicklung der sozialen Identität von zentraler Bedeutung (vgl. z. B. Brose u. a. 1986; Mönnich/Witzel 1994). Über die Erwerbstätigkeit wird in unserer Kultur die Einkommensverteilung, die Zuweisung von Status und Sozialprestige geregelt. Damit stehen auch die Handlungs- und Erlebnisweisen außerhalb von Arbeit und Beruf, wie privater Lebensstil, Kultur- und Konsumgewohnheiten, in unserer Kultur mit der Berufsarbeit in enger Beziehung (vgl. Heinz 1995, S. 42). So verwundert es nicht, dass die Berufszufriedenheit forschungsmethodisch als direkter Prädiktor für die Lebenszufriedenheit insgesamt betrachtet werden kann (vgl. Rice/Near/Hunt 1980, Filipp/Schmidt 1998, S. 475).

Erwerbslosigkeit kann als **dysfunktionaler Sozialisationsprozess** betrachtet werden, der individuell und gesellschaftlich als hochgradig defizitärer Sozialisationsprozess erlebt wird (Heinz, 1995). In unserer Kultur wird selbstständige Lebensführung mit geregelter Erwerbstätigkeit gleichgesetzt. Erwerbslosigkeit gilt überwiegend als persönliches Problem. Und dies, obwohl der Begriff „Erwerbslosigkeit“ sachlich die Lebenssituation von Menschen etikettiert, „die ein Beschäftigungsverhältnis eingehen wollen, dies aber aufgrund mangelnder Arbeitsplätze, Entlassungen oder Betriebsstilllegungen nicht können“ (Heinz 1995, S. 98). Die ungewollte Ausgrenzung aus dem Erwerbsprozess bedingt den Verlust zentraler Erfahrungskategorien, wie einer festen Zeitstruktur, der sozialen Einbindung, einer produktiven Tätigkeit, der Beteiligung an kollektiven Zielen und des sozialen Status (vgl.

Jahoda u.a. 1933/1975; zit. n. Heinz 1995). Erwerbslosigkeit ist ein prozesshaftes Geschehen. Aus dem Verlust der Erwerbstätigkeit resultieren spezifische Folgen für die soziale Integration, die materielle Existenzsicherung und das psychosoziale Wohlbefinden der Betroffenen und ihrer Familien, wie die einschlägige Forschung zu diesem Thema herausgearbeitet hat (vgl. Jahoda u. a. 1933/1975; O'Brein 1986; Kieselbach/Wacker 1987; Welzer 1990). Das erzwungene Ausscheiden aus der Berufstätigkeit ist ein kritisches berufsbiographisches Ereignis, dessen Bewältigung von einer Vielzahl von Faktoren abhängig ist (soziale Lage, regionale Infrastruktur, Persönlichkeitsmerkmale, bisheriger Berufsverlauf [differenziert dargestellt bei Heinz 1995, S. 98]). Es besteht somit ein enger Zusammenhang zwischen dem Umgang mit dem kritischen Lebensereignis „Erwerbslosigkeit“ und der beruflichen Biographie, den damit verbundenen Lernerfahrungen und den in der Phase der Erwerbstätigkeit eingesetzten Bewältigungsstrategien. Bereits Jahoda (1933/1975) beobachteten in Abhängigkeit der genannten Faktoren vier unterschiedliche Reaktionstypen bei den von Erwerbslosigkeit Betroffenen: die Ungebrochenen, die Resignierten, die Verzweifelten und die Apathischen (vgl. Heinz 1995). Als besonders problematisch und folgenreich erweist sich die weitere Sozialisation von Langzeitarbeitslosen. Der langfristige Einkommensverlust und der dadurch begründete soziale Abstieg begünstigen dysfunktionale Entwicklungen der weiteren beruflichen Sozialisation und die Entwicklung von psychosozialen Problemen des direkt Betroffenen, und damit belasteten sozialen Beziehungen in seinem familiären Umfeld (vgl. Kieselbach/Wacker 1987).

Abschließend ist hervorzuheben, dass auch der Umgang mit der Erwerbslosigkeit in unserer Kultur von den Betroffenen eine aktive Selbstbeteiligung der Bewältigung dieser spezifischen Lebenssituation abfordert (Heinz 1995).

Mit der Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit wird die geschlechtsspezifische Besonderheit der Sozialisation der weiblichen Arbeitskraft in unserer Kultur deutlich, auf deren Existenz bereits mit dem Begriff der „Patchworkbiographie“ aufmerksam gemacht wurde. **Das Theorem der „doppelten Sozialisation“** beschreibt, dass Frauen im Gegensatz zu Männern mehrheitlich „zumindest phasenweise in zwei Praxisbereichen tätig sind, dem privaten Lebensbereich und der Erwerbssphäre.“ (Knapp 1990, S. 27, vgl. auch Becker-Schmidt 1987; Cornelißen u. a. 2002; Dietzen 1993; Krüger 1995; Leccardi 1998).

Die gesellschaftlich längst akzeptierte Bildungs- und Erwerbsbeteiligung junger Frauen wird auf der kulturellen Ebene durch die gesellschaftlich grundsätzlich auch akzeptierten Leitbilder von Partnerschaftlichkeit in den Geschlechterbeziehungen und Gleichheitsnormen begleitet.

Vor allem bei der jungen Generation verändern sich seit Beginn der 1990er-Jahre die Rollenbilder deutlich in Richtung auf mehr Geschlechtergleichheit und -gerechtigkeit (DJI-Jugendsurvey 1992, 1997, 2003; Gille/Sardei-Biermann 2006). Davon unabhängig bestehen die tradierten Hierarchien und Disparitäten im Geschlechterverhältnis nachhaltig fort und reproduzieren sich trotz gesellschaftlicher kritischer Diskussion derselben (Gildemeister 2000, Keddi 2004). Im Prinzip bewegt sich das Alltagsleben beider Geschlechter zwischen privater Haushaltsführung und bürokratisch organisierter Erwerbstätigkeit. Theoretisch hat auch jedes Gesellschaftsmitglied gelernt, Teilnehmer in beiden Handlungsfeldern zu sein (vgl. Kreckel 1993). Die in unserer Gesellschaft tradierte geschlechtsspezifische Arbeitsteilung in Beruf und Familie begünstigt, dass die enge Verknüpfung von Lebenslauf und Berufsbiographie und die damit verbundene Koordination von Anforderungen zwischen Arbeits- und Familienleben von Frauen und Männern unterschiedlich realisiert werden. Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen bewirken nämlich, dass Frauen diese doppelte Orientierung in der zweigeteilten Lebenswelt praktizieren müssen und damit die ihnen historisch zugewiesene Rolle übernehmen. Die Arbeitskraft der Frau wird nach wie vor doppelt vergesellschaftet. Den Männern dagegen ist es gelungen, so Kreckel (1993, S. 59), „sich von der Ambivalenz zwischen produktiver und reproduktiver Existenz zu entlasten“ (vgl. Heinz 1995, S. 62). Unbeirrt von den Entwicklungen des Arbeitsmarktes wird gesellschaftlich am „*one-earner/one-career-family*-Modell“ festgehalten (vgl. Krüger 2006), u. a. erkennbar an der Steuer- und Rentengesetzgebung. Krüger bezeichnet dieses Modell von Familienführung auch als „asymmetrische Abhängigkeit in familienpolitisch unterstützter Solidarität“ und weist darauf hin, dass dies in dieser Form in unseren europäischen Nachbarländern nicht praktiziert wurde und wird und auch in der DDR vor der Wiedervereinigung andere Wege gegangen wurden. In der Analyse der Möglichkeiten für eine andersgeartete Gestaltung der Beteiligung an den Aufgaben von Produktion und Reproduktion kommt Hoff (1998, S.438) zu dem Schluss, dass die dafür notwendigen gesellschaftlichen soziokulturellen Unterstützungssysteme fehlen. Eine wirkliche Veränderung der geschlechtsspezifischen Rollen wird gesamtgesellschaftlich nicht unterstützt. Dies bedingt ein Nebeneinander von Gleichheits- und Ungleichheitserfahrungen der jungen Frauengeneration, sowohl in Paarbeziehungen und Familiengründungsprozessen (vgl. Geissler/Oechsle 1996; Diezinger/Rerrich 1998; Koppetsch/Burkart 1999; Hopf/Hartwig 2001; Keddi 2004) als auch insbesondere bzw. gerade in Berufsfindungs- und Berufsplazierungsprozessen (Nissen u. a. 2003; Keddi 2004). Dieses führt dazu, dass junge

Mädchen und Frauen schon bei der Berufsplanung vorbelastete Entscheidungen treffen (vgl. Becker-Schmidt 1987; Knapp 1990).

(II) Anmerkungen zu berufswahlrelevanten Aspekten der Gesellschaft

Nach einer Definition des Begriffs „Arbeitsgesellschaft“ wird,

- die Bundesrepublik Deutschland als „moderne, leistungsorientierte Arbeitsgesellschaft“ charakterisiert,
- auf für die Entwicklung der beruflichen Orientierung relevante gesellschaftliche Institutionen und
- die Auswirkungen des Strukturwandels der Arbeit und
- auf die Begriffe „Bildungsexpansion“ und „Chancengleichheit“ verwiesen.

Als „Arbeitsgesellschaft“ definiert man Gegenwartsgesellschaften, in denen die Vergesellschaftung wesentlich über die Erwerbstätigkeit erfolgt.

Die Mitglieder dieser Gesellschaftsform sind für ihren Lebensunterhalt darauf angewiesen, zumeist unselbständig Vollzeit erwerbstätig zu sein. Ein weiteres Merkmal ist, dass die Erwerbsverhältnisse durch eine Vielzahl von gesellschaftlichen Institutionen normiert und mit weiteren gesellschaftlichen Verhältnissen verflochten sind. Die für Arbeitsgesellschaften typische Orientierung an Leistungswerten gilt prinzipiell für alle Mitglieder: Das gesellschaftliche Ansehen ist generell an die Erwerbstätigkeit und Leistung gebunden (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Allerdings zeigen sich milieu- und lebenslagenspezifische Nuancen (vgl. Mayntz 1961; Lepius 1961, zit. n. Daheim/Schönbauer 1993, S. 17). Als „modern“ bezeichnet man Gesellschaften, wenn ihre Institutionen auf demokratischen Prinzipien, der Marktwirtschaft, Konsum- sowie Mobilitätsoptionen und dem Wohlfahrtsstaat aufbauen (vgl. Zapf 1991, S. 37, zit. n. Heinz 1995, S. 65). Dementsprechend lässt sich Deutschland als **moderne, leistungsorientierte Arbeitsgesellschaft** charakterisieren. Diese ist nach wie vor ein männlich geprägtes gesellschaftliches Machtgefüge. Auch wenn sich das gesellschaftliche Bewusstsein zum Thema „Kopplung von Frauen- und Familienleben“ verändert hat, so zeigt sich dies nur bedingt in den gesellschaftlichen Vorstellungen der Mutterrolle (vgl. Sørensen 1990). Die kontinuierliche Entwicklung von weiblichen Berufsbiographien trifft daher auf institutionell, arbeitsmarkt- und familienpolitisch verfestigte Barrieren und hat damit an der männlichen traditionellen Normalbiographie orientierte Grenzen (vgl. Goertz u. a. 2002).

Im Artikel 12 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland wird die Berufsfreiheit als einheitliches Grundrecht unserer demokratischen Gesellschaft festgeschrieben. Der Beruf wird dabei als Lebensaufgabe und Lebensgrundlage definiert (vgl. Grundgesetzkommentar von Seiffert und Hömig 1991, S. 118, zit. n. Heinz, 1995, S. 18; zur Geschichte des Berufsbegriffs, vgl. Heinz 1995, S. 18 ff).

In Deutschland durchlaufen Jugendliche eine Vielzahl von **gesellschaftlichen Institutionen**, in denen sie an kulturellen Normen orientiert auf das Erwerbsleben und die Erwerbsverhältnisse selbst vorbereitet werden (vgl. Daheim/Schönbauer 1993, S. 5). Das staatliche Bildungssystem ist grundsätzlich für alle Bevölkerungsgruppen zugänglich und stellt den Ausgangspunkt aller beruflichen Laufbahnen dar. Im Verlauf des 20. Jahrhunderts entwickelte es sich zu einer systematischen Struktur (vgl. Fend 2001; Lundgreen 2000). Im Ergebnis der Bildungs- und Qualifizierungspolitik mit berufsständischer Orientierung formierte sich als Abbild der funktionalen und hierarchischen Differenzierung unserer Gesellschaft ein gegliedertes Schulsystem (vgl. Loeber/Scholz 2003, Lundgreen 2000, S. 142). Im 20. Jahrhundert bildete sich auch eine Systematik der Ausbildungswege heraus (vgl. Fend 2001 S. 369, differenziert dargestellt bei Lundgreen 2000, S. 141-147). Der Zugang zur Erwerbstätigkeit wird über die Strukturen des Arbeitsmarktes geregelt (vgl. Heinz 1995, S. 28). Im Gegensatz zu stärker marktorientierten Arbeitsmärkten, wie beispielsweise dem nordamerikanischen, ist die soziale Struktur der Arbeitsmarktprozesse gleichfalls stark institutionalisiert. Diese wird durch Vereinbarungen zwischen Arbeitgebern und Gewerkschaften und staatlichen Akteuren (Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufsbildung) organisiert und rechtlich geordnet (vgl. Heinz 1995, S. 30).

Die **Auswirkungen des Strukturwandels der Arbeit**, der durch den Übergang von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungs-Wissens- und Informationsgesellschaft ausgelöst wurde, sind für die Mitglieder unserer Gesellschaft ganz unterschiedlich: Steigende Qualifizierungsanforderungen, anspruchsvolle Arbeitstätigkeiten mit erweiterten Gestaltungsspielräumen stehen Dequalifizierung, Arbeitsbelastung und zunehmende Beschäftigungsrisiken gegenüber (vgl. Heinz 1995). Für einen Teil der Erwerbstätigen, den Gewinnern des Rationalisierungsprozesses, erweitern sich die Arbeitsinhalte und Qualifizierungschancen am Arbeitsplatz, für die davon ausgeschlossenen erhöht sich das Risiko der dauerhaften Erwerbslosigkeit. Das daraus resultierende allgemeine

Beschäftigungsproblem ist für alle Gesellschaftsmitglieder das am deutlichsten sichtbarste Zeichen des insgesamt krisenhaften Zustandes unserer Gesellschaft:

- Probleme des Einsatzes der vorhandenen Arbeitskräfte,
- zeitweise oder längerfristige Erwerbslosigkeit und
- Jugendarbeitslosigkeit (vgl. Daheim/Schönbauer, 1993; Heinz, 1995).

Doch auch die als Ausweg von den Benachteiligten gesehene Investition in mehr Bildung kann die bestehende Chancenungleichheit nicht verändern.

Probleme des Arbeitskräfteeinsatzes

Die Verlagerung der traditionellen Massenproduktion und Routinedienstleistungen in weniger industrialisierte Länder mit niedrigerem Lohnniveau führt zu einer deutlichen Reduzierung der Beschäftigungsmöglichkeiten von Arbeitskräften mit spezifischen berufsfachlichen Qualifikationen und zu erheblichen Unterschieden auf den regionalen Beschäftigungsmärkten. Tradierte Berufskonzepte verlieren zunehmend ihre Bedeutung. Arbeitskräfte, denen es nicht gelingt ihr Berufswissen ständig zu erweitern und den aktuellen Gegebenheiten anzupassen, werden zunehmend aus dem Erwerbsleben ausgegrenzt. Das Angebot an traditionell oder niedrig qualifizierten Arbeitskräften ist groß; das an qualifizierten Spezialisten gering. Dies bedingt ein „Mengenungleichgewicht“ auf dem Arbeitsmarkt. Einer hohen Arbeitslosenquote stehen unbesetzbare Stellen gegenüber (vgl. Daheim/Schönbauer 1993, S. 134). „Requalifizierungsprozesse“, d. h. die gezielte innerbetriebliche Fort- und Weiterbildung von Arbeitnehmern, die auf neue Anforderungen flexibel, selbstständig, sozial koordiniert und fachkompetent reagieren können, grenzen verstärkt Berufsanfänger, Frauen und Erwerbslose aus (vgl. Heinz 1995).

Erwerbslosigkeit

Die weltweite Rezession und die wirtschaftlichen Auswirkungen der Wiedervereinigung von West- und Ostdeutschland führten Anfang der 1990er-Jahre zu einer dramatischen Erhöhung der Arbeitslosenzahlen in Deutschland (vgl. Heinz, 1995). Nach Angaben der Bundesagentur für Arbeit waren 1994 (zu Beginn der AIDA-Studie) 3,7 Millionen Menschen erwerbslos. Dies entspricht einer Arbeitslosenquote von 9 % für Westdeutschland und von 15,7 % für Ostdeutschland. Dabei zeigen sich erhebliche regionale Unterschiede, auf die hier hingewiesen, aber nicht weiter eingegangen werden soll. Ein neues (internationales) gesellschaftliches

Problem ist das wirtschaftliche Wachstum ohne Entstehung neuer Arbeitsplätze. Zwischen 1991 und 1996 ist jeder dritte Arbeitsplatz in der Industrie weggefallen (vgl. Wieland 2000), innerhalb von 10 Jahren wurden beispielsweise 37% der Beschäftigten in amerikanischen Banken durch Bankautomaten ersetzt (Wall Street Journal, 1994, zit. n. Mohr/Otto 2005, S. 262). Die beständige Freisetzung von Arbeitskräften ohne Schaffung neuer Arbeitsplätze bedingt die Entstehung einer sogenannten „Sockelarbeitslosigkeit“. Davon spricht man bei einer Erwerbslosigkeit von einem Jahr und länger (Heinz 1995). Im Sommer 1994 betraf diese 1,2 Millionen Menschen, mit einem Anteil an allen Arbeitslosen von 31% in Westdeutschland und 34% in Ostdeutschland (vgl. Heinz 1995, S. 97). Diese hohe „Sockelarbeitslosigkeit“ führt zu einem erheblichen Druck auf die Gesamtwirtschaft: Belastung der Arbeitslosenversicherung und Überforderung des Systems der sozialstaatlichen Absicherung der Gesellschaftsmitglieder (vgl. Daheim/Schönbauer 1993).

Jugendarbeitslosigkeit

Der Übergang in die Erwerbstätigkeit ist in Deutschland zweistufig organisiert. Die erste zu bewältigende Herausforderung ist der Übergang von der Schule in die Ausbildung (betrieblicher Ausbildungsplatz, vollzeitschulische Ausbildung, staatlich gefördertes, außerbetriebliches Ausbildungsprogramm), die zweite der Übergang von der Ausbildung in das Beschäftigungssystem. Infolge des wirtschaftlichen Strukturwandels wächst der Anteil der unter 25jährigen an der Gesamtzahl der Erwerbslosen. Die Chancen der Jugendlichen, einen betrieblichen Ausbildungsplatz im Anschluss an die Schule zu erhalten, sind für weibliche Jugendliche, Migranten, Arbeiterkinder und Hauptschüler deutlich herabgesetzt. Als äußerst kritisch erweist sich vor allem für Jugendliche, die eine außerbetriebliche bzw. vollzeitschulische Ausbildung absolviert haben, der direkte Übergang in das Erwerbsleben (vgl. Daheim/Schönbauer 1993; Enquête-Kommission 1998, S. 23; Goertz u.a. 2002). Für die erfolgreiche Einmündung derjenigen mit abgeschlossener betrieblicher Ausbildung sind in erster Linie strukturelle Faktoren verantwortlich, deren Effekt kaum durch eine vermehrte Anstrengung der Jugendlichen beeinflusst werden kann (Daheim/Schönbauer 1993). Zusätzlich ist ein geschlechtsspezifisches Risiko zu beobachten: Bei weiblichen Jugendlichen, auch mit erfolgreicher betrieblicher Ausbildung, ist generell eine höhere Arbeitslosenquote und eine häufigere

Einmündung in eher krisenanfällige Branchen zu beobachten (vgl. Kremer-Preiss 1991; Krampen/Reichle 2008).

Das Abitur bzw. der Besuch des Gymnasiums wird gesellschaftlich als „das“ Mittel zur Realisierung des Wunsches nach sozialem Aufstieg gesehen (**Bildungsexpansion**). In den letzten 100 Jahren ist eine Umschichtung von Schüleranteilen in die Gymnasien und Realschulen zu beobachten. Um 1900 verfügten über ein Abitur als Ausgangsposition für die weitere berufsbezogene Ausbildung 2 % der männlichen Jugendlichen eines Jahrgangs, 1950 6 % der männlichen und 3 % der weiblichen, am Ende des 20. Jahrhunderts jedoch 24 % der männlichen und sogar 29 % der weiblichen Jugendlichen eines Jahrgangs (vgl. Lundgreen 2000, S. 149). In diesem Kontext ist auch die Hoffnung neuer Berufsgruppen zu sehen, sich an akademische Qualifikationen zu binden. Diese Hoffnung folgt der Annahme, dass mit der akademischen Qualifikation auch die Bedeutung der Bildungspatente für exklusive Arbeitsmarktpositionen klassischer Professionen mit übernommen werden kann. Lundgreen (2000, S. 152) weist darauf hin, dass „die vielberedete Akademisierung in neuen Berufsfeldern jenseits der klassischen Karrieren (ist) in statistischer Hinsicht das Resultat des jährlichen Verteilungskampfes zwischen unterschiedlich ausgebildeten Berufsanfängern (ist).“ Die hierarchische Organisation der Zugänge zu bestimmten Tätigkeiten und damit zu dem mit ihnen verbundenen Prestige, erzeugt eine „Sogwirkung“, befördert vom kollektiven Interesse der Benachteiligten. Die Folge ist, dass ein immer größerer Personenkreis mit höherwertigen Bildungsabschlüssen ausgestattet ist. Doch die damit erhoffte Verbesserung der Chancen für den Zugang zur Erwerbstätigkeit durch mehr Bildung ist und bleibt begrenzt (vgl. Beck 1986). Letztlich bestimmt nicht die Qualifikation der Arbeitskräfte ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt, sondern die konjunkturellen Auf- und Abschwünge.

Die gestiegene Bedeutung von Bildungsmerkmalen für die Verteilung von Lebenschancen ist nicht gleichbedeutend mit einer gestiegenen **Chancengleichheit**. Im Zuge der deutlich zu beobachtenden Bildungsexpansion sind ebenso deutlich Verteilungseffekte zu beobachten (vgl. Lundgreen 2000, S. 147). Zum einen sind die Kinder von Akademikern die stärksten Nutzer der jeweils gegebenen Bildungsmöglichkeiten (vgl. Lundgreen 2000, S. 164), zum anderen zeigt sich eine überproportionale Expansion der weiblichen Bildungsbeteiligung (vgl. Lundgreen 2000, S. 140). Die milieu- und lebenslagenspezifische Teilhabe an dieser expansiven Nachfrage bedingt, dass die ungleiche Chancenverteilung fortgeführt wird, auch wenn die sogenannte Bildungselite zu einer breiten Bildungsschicht geworden ist. Zu beobachten ist eine hohe Selbstrekrutierung bei Heranwachsenden mit hohem

Bildungshintergrund der Eltern (Männer 60-85 %, Frauen 55-75 %), eine Aufstiegsquote mittlerer Größenordnung für mittlere und untere Beamte und Angestellte (Männer 15-25 %, Frauen 10-20 %) sowie völlig unzureichende Bildungschancen für den direkten Aufstieg aus der Arbeiterschaft in die Akademikergruppe (Männer 5-6 %, Frauen 2-4 %) (vgl. Hansen/Pfeiffer 1989, S. 68, zit. n. Lundgreen 2000, S. 157).

Die trotz der expansiven Bildungsbeteiligung der Frauen nach wie vor bestehenden geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Chanceneffekten erklären sich aus den kulturell begrenzten Möglichkeiten der Berufswahl und des beruflichen Aufstiegs. „Die betriebliche Ausbildungs- und Beschäftigungspolitik und Rekrutierungs- und Beschäftigungsstrategien orientieren sich nachhaltig an der männlichen Normalbiographie und deren Zentrierung auf die Berufsarbeit“ (vgl. Heinz 1995, S. 62). Die hoch qualifizierten und gut ausgebildeten weiblichen Jugendlichen können bereits durch ihre Berufswahl ihr Fähigkeitspotenzial in ihrer beruflichen Laufbahn nicht ausschöpfen (vgl. Cornelißen u. a. 2002). Typische „Frauenberufe“ sind in der Regel durch schlechtere Einkommens- und Aufstiegschancen gekennzeichnet (vgl. Born 2000). Berufliche Laufbahnen jenseits der typischen „Frauenberufe“ werden spätestens mit der Geburt des ersten Kindes zu einem ohne soziokulturelle Unterstützung kaum zu meisternden Balanceakt. Politische Entscheidungen verbesserten zumindest rechtlich in manchen Bereichen die Rahmenbedingungen für ein partnerschaftliches Zusammenleben und mehr Gleichstellung im beruflichen und politischen Bereich (vgl. Cornelißen 2006). So wurde beispielsweise 1976 im Ehe- und Familienrecht auf die Festlegung der Vorrangstellung des Ehemanns sowie auf die Arbeitsteilung in der Familie verzichtet und seit 1980 der Anspruch der Frauen auf ein gleiches Entgelt bei gleicher Arbeit im Bürgerlichen Gesetzbuch festgeschrieben (vgl. Cornelißen u. a. 2005). Doch die gesellschaftliche Realität sieht anders aus: Obwohl weibliche Jugendliche deutlich häufiger das Abitur ablegen als männliche, „(realisieren) Frauen (realisieren) in geringerem Ausmaß eine höhere akademische Karriere“ (Statistisches Bundesamt 2006b) und sind, wenn sie einen akademischen Abschluss erworben haben, signifikant häufiger und zunehmend unterwertiger beschäftigt: 1995 waren Frauen mit einem akademischen Abschluss in den alten Ländern ein Viertel (und damit knapp doppelt so viele wie Männer mit einem akademischen Abschluss), in den neuen Ländern ein Drittel von ihnen unter ihrem Qualifikationsniveau beschäftigt (Bundesanstalt für Arbeit 2000, zit. n. Krampen/Reichle 2008, S. 348). Noch immer leisten erwerbstätige Mütter deutlich mehr unbezahlte Arbeit als ihre Partner (Frauen: 31 Stunden pro Woche, Männer: 19,5 Stunden), und umgekehrt leisten Väter deutlich mehr Erwerbsarbeit (vgl. Gille/Marbach 2004), noch immer verdienen Frauen bei gleicher Arbeit weniger als

Männer. Krampen und Reichle (2008, S. 348) berichten, dass nach vier Jahren Betriebszugehörigkeit auf dem gleichen Beschäftigungsniveau Frauen durchschnittlich ein Viertel weniger verdienen als Männer. Ein Jahr nach Ausbildungsende ist das Einkommen weiblicher Jugendlicher um 13 % geringer als das von männlichen, Arbeiterinnen erhalten 26 %, weibliche Angestellte 29 % und Hochschulabsolventinnen 24 % weniger als ihre männlichen Kollegen. Die gesellschaftlich hoch anerkannte Berufsarbeit verweist mit ihren positiven Aspekten deutlich auf die negativen der Hausarbeit, die sozial isoliert verrichtet wird und geringe Anerkennung findet (vgl. Hoff 1990). Auch wenn das Erziehungsgeld seit 2007 67 % des Nettolohnes beträgt, sichert es die Existenz der/des Erziehenden nach wie vor nicht ab. Bei Männern verlaufen beruflicher und familiärer Lebensstrang selbstverständlich nebeneinander, ohne sich gegenseitig zu stören, bei Frauen werden Unterbrechungen in der Erwerbsbiographie vor allem mit der Geburt der Kinder erzwungen (vgl. Krüger et al. 1987; Krüger/Born 1990). Häufig kommt es zu mehrmaligen Unterbrechungen, Brüchen und Diskontinuitäten (vgl. Hoff 1990). Diese verhindern den beruflichen Aufstieg (vgl. Krüger/Born 1990). So wurde 1992 zwar die dreijährige Elternzeit mit einer Arbeitsplatzgarantie verbunden, diese Garantie weist aber in der praktischen Umsetzung erhebliche Lücken auf. Seit 1996 besteht ein Rechtsanspruch auf einen (Halbtags-) Kindergartenplatz, doch insbesondere für die Betreuung der unter Dreijährigen besteht bislang kein flächendeckendes Versorgungsangebot.

Die Ungleichverteilung der Erwerbschancen wird durch davor durch Geschlecht, soziale Herkunft, Lebensalter und Qualifikation begründete Segregationsprozesse verstärkt. 1994 lag im Land die Arbeitslosenquote bei Jugendlichen ohne beruflichen Abschluss bei rund 21 % und 2002 bei rund 22 %, wohingegen die Quote bei Jugendlichen mit einer Lehre bei 9 % (2002 bei 10 %), mit Fachschulabschluss bei 7 % (2002 bei 8 %) und mit einem Fachhochschulabschluss bei 4 % und 2002 sogar nur bei 3 % lag laut Institut für Arbeits- und Berufsforschung (IAB 2005).

Mit der Dauer der Arbeitslosigkeit reduzieren sich die Unterstützungszahlungen, die Qualität der als zumutbar eingestuften Arbeitsplätze und die Chance, überhaupt als Bewerber/in in die engere Wahl gezogen zu werden (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Die gesamtgesellschaftlichen Probleme scheinen noch nicht ausreichend zu sein, um einen grundlegenden Wandel der Institutionen der Arbeitsgesellschaft politisch und kulturell zu befördern (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Dass die auf das Erwerbsleben und die Erwerbsverhältnisse vorbereitenden gesellschaftlichen Institutionen jedoch reformbedürftig

sind, verdeutlichen die nachfolgenden Ausführungen zum Schul-, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem. Diese drei Systeme konstituieren maßgeblich das Exosystem der Entwicklung der beruflichen Orientierung der Jugendlichen.

2.1.1.2 Zur Ebene des Exosystems

Nach einer einleitenden Beschreibung des Bildungs- und Ausbildungs- und Beschäftigungssystems werden

- wesentliche organisatorische Merkmale der drei Systeme und
- die Bedeutung des Geschlechts und des soziokulturellen Milieus der Herkunftsfamilie für die Berufsbiographie thematisiert.

Pekrun und Helmke (1991, S. 42) charakterisieren **Bildungssysteme** als „staatliche Monopole der Vermittlung gesellschaftlicher Einflüsse auf die Schülerentwicklung“. Sie werden maßgeblich von epochalen und kulturellen Rahmenbedingungen (Pekrun/Helmke 1991, S. 42) und den gesellschaftlichen Überzeugungen über die Bedeutung der geistigen Entwicklung gesteuert (vgl. Hildes Schmidt 1998, S. 995).

Ein besonderes Kennzeichen des deutschen Bildungssystems ist seine beachtliche Widerstandsfähigkeit gegenüber sich wandelnden Rahmenbedingungen, so das Ergebnis der „Education Policy Analysis 2001“ der „Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung“ (OECD), (Source OECD 2001). Auch am Ausgang des 20. Jahrhunderts sind die (a) gegliederte und (b) stark bürokratische Struktur die primären organisatorischen Merkmale des deutschen allgemeinbildenden Schulsystems (Source OECD 2001). Diese organisatorische Grundstruktur resultiert aus der berufsständisch orientierten Bildungs- und Qualifizierungspolitik einer sich zunehmend funktional und hierarchisch differenzierenden Gesellschaft im Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft (vgl. Lundgreen 2000, S. 142; Loeber/Scholz 2003, Source OECD 2001). Das System der Sekundarstufe I wurde ehemals entsprechend „den drei Hauptschichten der Berufswelt, die sich im modernen Leben herausgebildet hätten, gegliedert: „einer geistig führenden, einer ausführenden und einer dazwischen vermittelnden Schicht praktischer Berufe mit höherer Verantwortung“ (Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1966, S. 75)“. Dabei war die Hauptschule für die „praktisch begabten unteren Volksschichten“ und die Realschule für die theoretisch-praktisch Begabten vorgesehen. Das Gymnasium sollte die „abstrakt Begabten“ auf den Besuch der Universität und Wahrnehmung höher angesiedelter beruflicher Positionen vorbereiten. Diese funktionalen Gesichtspunkte sind, historisch betrachtet, mehr und mehr

zurückgetreten. Doch trotz der epochalen wirtschaftlichen und politischen Zäsuren des 20. Jahrhunderts und trotz zahlreicher Reformansätze wurde und wird an dieser organisatorischen Struktur festgehalten. Und dies, obwohl deren berufssoziologische und begabungstypologische Begründung heute keine Akzeptanz mehr findet (vgl. König 2006, S. 22). Auf die vielfältige Kritik am Festhalten an der Dreigliedrigkeit und den daraus resultierenden sozialen, regionalen und geschlechtsspezifischen Disparitäten wurde in den 1960er-Jahren bildungspolitisch ausschließlich mit der Angleichung von Lehrplänen der Schularten und einer zumindest formalen Entkoppelung von Schulform und Schulabschluss reagiert, nicht jedoch mit dem Aufbau eines geschichteten Schulsystems (vgl. Baumert et al. 2000).

Demnach gliedert sich im Anschluss an die vierjährige (bzw. in Berlin und Brandenburg sechsjährige) Grundschule das deutsche Schulwesen in der Sekundarstufe I (Sonderschulen ausgeklammert) nach wie vor in bis zu fünf verschiedene Schularten je Bundesland auf: die dem dreigliedrigen Schulsystem angehörenden Schulformen Gymnasium, Real- und Hauptschule, die Gesamtschule als integrierte Schulform sowie Sekundarschulen mit mehreren Bildungsgängen (vgl. Cortina 2003). Diese Gliederung folgt nun nicht mehr den berufssoziologischen und begabungstypologischen Begründungen der 1960er-Jahre, wohl aber der immer noch weitverbreiteten Ansicht, dass (a) eine optimale Entwicklungsförderung homogene Leistungsgruppen voraussetzt (vgl. Hildes Schmidt 1998, S. 996, König 2006, S.31) und (b) der gesellschaftlichen Überzeugung, dass unsere Gesellschaft hierarchisch differenziert ist und bleibt (vgl. Lundgreen 2000, S. 142). Das Konzept der Entwicklungsförderung in homogenen Leistungsgruppen geht davon aus, dass durch die vertikale und horizontale Gliederung des Schulsystems auf individuelle Unterschiede und Besonderheiten mit unterschiedlichen Entwicklungsanforderungen, Fähigkeits- und Leistungskriterien, niveau- und fächerspezifischen Lerninhalten und Lerntempi reagiert werden kann (Hildes Schmidt 1998, S. 996). Tatsächlich bedingt dieses System aber eine "soziale Segregation" von Schüler/innen aufgrund der Zuweisung zu institutionell getrennten Bildungsgängen am Ende der Grundschule, da in Deutschland der Kompetenzerwerb eng an das soziokulturelle Milieu der Herkunftsfamilie gekoppelt ist. In anderen Staaten mit ähnlicher Sozialstruktur der Bevölkerung sind die Auswirkungen der sozialen Herkunft auf den Erwerb von Kompetenzen dagegen begrenzt (vgl. Baumert/Schümer 2001a, b; König 2006).

Abschließend ist zu konstatieren, dass der erreichte Schulabschluss heute mehr denn je die weiteren Ausbildungs- und Berufswege der Jugendlichen vorstrukturiert (Fend 2001). Wie in

der Arbeitswelt legitimieren Leistungswerte, deren Objektivität im Kontext von Schule äußerst kritisch zu hinterfragen ist, soziale Ungleichheiten und reproduzieren damit die ungleiche Verteilung von Reichtum, relevantem Wissen, Macht und Ansehen der Gesellschaftsmitglieder von Generation zu Generation (vgl. Hradil 1983; Fend 1991; Baumert/Schümer 2001 a; Schümer 2001; Schnabel et al. 2002; Bos et al. 2003, 2004; Cortina/Trommer 2003; Schwippert et al. 2003). Dies begründet auch, dass der Begriff „leistungsorientierte Gesellschaft“ unsere Arbeitsgesellschaft besser charakterisiert als der der „Leistungsgesellschaft“ (vgl. Hradil 1999, S. 412 - 416 zur Diskussion der Verteilungsprinzipien und ihrer gesellschaftlichen Akzeptanz in der Bundesrepublik Deutschland).

Bereits Mitte der 1950er-Jahre wurde deutlich, dass allein der Besuch des allgemeinbildenden Schulsystems als Vorbereitung der Berufswahl und damit der späteren Berufstätigkeit nicht mehr ausreichte. Neben dem sich entwickelnden Mangel an Ausbildungs- und Arbeitsplätzen infolge der „Verknappung des Faktors Arbeit“ wurde von Seiten der Wirtschaft eine mangelhafte Vorbereitung der Schulabgänger/innen auf die zukünftigen Anforderungen am Arbeitsplatz konstatiert (vgl. Dederling 2002). Soziologische und sozialpädagogische Studien wiesen darüber hinaus auf die „Kompliziertheit und andauernden Veränderungen der Berufsmöglichkeiten der Jugendlichen“ hin (vgl. Schelsky 1957, S. 245, zit. n. Dederling 2002, S. 18). In diesem Kontext wurde die gesellschaftlich anerkannte Bedeutung der allgemeinbildenden Schule für die vorberufliche Sozialisation (vgl. Kerschensteiner 1920) neu diskutiert. Allerdings erfolgte dies unter Rückgriff auf die bereits seit dem 17. Jahrhundert in Deutschland im unteren und mittleren Schulwesen praktizierte arbeits- und berufsorientierte Erziehung (vgl. Dederling 2000, S. 178 ff). Dies begründete, dass die bildungspolitischen Reaktionen auf diese Diskussion Mitte der 1960er-Jahre ausschließlich didaktische Konzepte und Lehrplanmodernisierungen der nun als Hauptschule betitelten Schulform der Sekundarstufe I betrafen. Der Beruf wurde zum „didaktischen Zentrum“ dieser Schulform erklärt und die Hauptschule als „Eingangsstufe des beruflichen Bildungsweges“ deklariert. Das Fach „Arbeitslehre“ als neue „selbstständige Unterrichtsform“ sollte eine „bildungswirksame Hinführung zur modernen Arbeitswelt“ gewährleisten (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964, S. 41, Dederling 2000). Die Schüler/innen sollten „mit den Grundzügen des Arbeitens in der modernen Produktion und Dienstleistung so weit vertraut (gemacht werden), dass er (sie) danach seine Berufswahl

verständiger treffen kann“ (vgl. Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen 1964, S. 41, Dederling 2000).

Eine didaktisch begleitete Berufswahlvorbereitung im Kontext der allgemeinbildenden Schule wird umso dringender, je mehr sich traditionelle Berufsbilder und der Ausbildungs- und Arbeitsmarkt insgesamt wandeln und die Ausbildung selbst sowohl von Seiten der Auszubildenden als auch von Seiten der ausbildenden Unternehmen nicht reibungslos verläuft (unzureichend qualifizierte Bewerberinnen und Bewerber, unbesetzte Lehrstellen, Unzufriedenheit der Auszubildenden, hohe Abbrecher- und Wechselquoten) (vgl. Dederling 2002). Die jahrzehntelangen Bemühungen um eine bessere Vorbereitung der Berufswahl der Jugendlichen durch den Besuch der allgemeinbildenden Schulen führten zu zahlreichen theoretischen Konzeptionen, Positionspapieren und überarbeiteten Lehrplänen. Fragen der beruflichen Orientierung an Realschulen wurden dabei seit den 1970er-Jahren, die an Gymnasien erst seit den 1980er-Jahren mit berücksichtigt. Aktuell sehen die Lehrpläne für alle drei Schulformen der Sekundarstufe I und der gymnasialen Oberstufe Elemente der beruflichen Orientierung vor. Diese weisen allerdings erhebliche, schulformspezifische Unterschiede auf. An den Hauptschulen ist die Vorbereitung auf die Berufswahl curricularer Bestandteil des Faches Arbeitslehre. In der Realschule wird das Thema berufliche Orientierung sowohl im Fach Arbeitslehre als auch in Fächern wie Gemeinschaftskunde, Sozialkunde, Wirtschaft/Politik und Technik bearbeitet. Dederling (2002, S. 29) weist darauf hin, dass „im gymnasialen Bereich (sind) die bildungspolitischen Ansprüche und bildungstheoretischen Vorschläge zur Berufsorientierung am wenigsten umgesetzt worden (sind)“. In den Gymnasien konzentriert sich das berufsbezogene Unterrichtsangebot auf das 9. und 10. Schuljahr. Hier werden Elemente der Berufsorientierung fachlich eingebunden angeboten und treten in ihrer Bedeutung deutlich hinter den „eigentlichen“ Fachinhalten zurück. Abschließend sei noch einmal hervorgehoben, dass die lehrplanmäßig vorgesehene Begleitung der beruflichen Orientierung in der Sekundarstufe inhaltlich nach wie vor im Wesentlichen auf die Informationsvermittlung reduziert ist. Insbesondere die Berufs- und Studienvorbereitung in Gymnasium und gymnasialer Oberstufe wird von Berufspädagogen als unzureichend eingeschätzt. Letzteres ist angesichts der Tatsache, dass immer mehr Gymnasiast/inn/en in Ausbildungsberufe drängen, als äußerst kritisch zu betrachten. Die bis heute realisierten Ansätze der Berufsorientierung im Kontext der Schulen der Sekundarstufe im Sinne einer technischen, ökonomischen und berufsorientierten Grundbildung aller Schüler/innen bleibt nach wie vor hinter den „theoretisch ausgewiesenen Möglichkeiten“ zurück (vgl. Dederling 2002). Goertz u. a. fassen die Bemühungen der allgemeinbildenden

Schule hinsichtlich der Begleitung der beruflichen Orientierung der Jugendlichen folgendermaßen zusammen: „So beziehen sich Angebote der Berufswahlvorbereitung auf die Einbindung des Schulfaches „Arbeitslehre“ und den Besuch eines Arbeitsamtsberaters oder eines Kammerbeauftragten. Auch eine Exkursion in das Berufsinformationszentrum des örtlichen Arbeitsamtes ist gängige Praxis. Durchaus ambitionierte Programme (...) folgen weitestgehend dem Phasenablauf Betriebsbesichtigung in Klasse 7, Betriebserkundungen in Klasse 8, Schülerpraktika in den Klassen 9 und 10, (...)“ (Goertz u. a. 2002 S. 32). In der industrialisierten Dienstleistungsgesellschaft verschiebt sich jedoch der Fokus von der lang bewährten Vergesellschaftung der Heranwachsenden durch das Erlernen von konventionellen sozialen und berufsbezogenen Rollen hin zum Erlernen spezifischer beruflicher Kompetenzen, die die Jugendlichen befähigen, ihre berufliche Biographie aktiv zu gestalten (lebenslanges Lernen, Formulierung subjektiver Ansprüche an die Arbeitsinhalte, Kompetenzen zur Bewältigung der Komplexitäts-, Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen der modernen Arbeitswelt (vgl. Heinz 1995; Goertz 2002, Thöne-Geyer 2006). Neben der technischen, ökonomischen und berufsorientierten Grundbildung aller Schüler/inn/en setzt dies eine an den aktuellen Arbeitsmarktbedingungen orientierte Berufswahlvorbereitung der Jugendlichen voraus: „Dabei geht es nicht nur darum, den Schülerinnen und Schülern Informationen über bestimmte Berufe und Berufsaussichten, Ausbildungswege und Ausbildungsanforderungen zu vermitteln, sondern insbesondere darum, Entscheidungsstrategien zu erarbeiten und zu erproben, die Schülerinnen und Schüler befähigen, eine kompetente Berufswahlentscheidung zu treffen.“ (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung 1995, S. 16).

Anmerkung: Einen konkreten Bezug zu Fragen der beruflichen Orientierung im Curriculum der Grundschule finden sich im „Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in den Berliner Schulen“ lediglich für den vorfachlichen Unterricht – Sachunterricht – in Klasse 4 unter dem Stichwort: Arbeitsplätze in Berlin (Petter 2002, S. 73).

Im Anschluss an die allgemeinbildende Schule sehen die gesellschaftlichen Strukturen einen nichtakademischen (inner-, außer- und überbetriebliche Ausbildung) und einen akademischen Weg (Berufsakademien, Fachhochschulen, Hochschulen, Universitäten) in die Erwerbstätigkeit vor. Der gesellschaftlich gesteuerte Übergang von der Schule in den Arbeitsmarkt ist in Deutschland zweistufig organisiert. Als „erste Schwelle“ bezeichnet man die erfolgreiche Bewerbung für einen Ausbildungs- bzw. Studienplatz. Die Ausbildungsplätze auf dem „nichtakademischen Weg“ lassen sich hinsichtlich ihres institutionellen Trägers

differenzieren in (a) innerbetriebliche Ausbildungsplätze im Rahmen des Dualen Systems, (b) vollzeitschulische Ausbildungsplätze (vor allem für Sozial- und Pflegeberufe) und (c) staatlich geförderte Ausbildungsplätze in außerbetrieblichen Ausbildungsprogrammen (vgl. Heinz 1995; van Buer et al. 1999). Letztere müssen als Versuch einer staatlich sanktionierten Lösung der prekären Situation auf dem Ausbildungsmarkt betrachtet werden. Dabei sind die Chancen für einen direkten Übergang auf den Arbeitsmarkt nach der Ausbildung („zweite Schwelle“) für männliche Jugendliche aus innerbetrieblicher, d .h. primär aus der dualen Ausbildung bedeutend besser als für Jugendliche mit vollzeitschulischer und außerbetrieblicher Ausbildung bzw. für weibliche Jugendliche und Jugendliche mit Migrationshintergrund (vgl. Heinz 1995). Generell gilt, dass beide Schwellen nur mit hohem persönlichem Engagement und in Abhängigkeit von der Konjunkturlage nur mit zwischengeschalteten Wartephasen in Bildungs- und Beschäftigungsmaßnahmen zu bewältigen sind.

Das zentrale Merkmal unseres **Ausbildungssystems** ist die Orientierung am Berufsprinzip. Das heißt auch, dass die Ausbildung in erster Linie auf den Übergang in berufsfachliche Teilarbeitsmärkte vorbereitet. Damit wird der Verlauf des Erwerbslebens der Jugendlichen maßgeblich durch das gewählte Berufsfeld und den dort praktizierten Rekrutierungs- und Qualifikationsstrategien bestimmt (vgl. Reichenbach 2001). Bei den angebotenen Lehrstellen ist ebenfalls ein Mengenungleichgewicht zu beobachten. So zeigt sich insbesondere in den alten Bundesländern, dass die Ernährungs- und Baubranche erhebliche Schwierigkeiten hat, Auszubildende zu rekrutieren, wohingegen Elektriker, Waren-, Dienstleistungskaufleute und Organisations-Verwaltungsberufe keine Nachwuchsprobleme haben (vgl. Heinz 1995). Heinz (1995) konstatiert aber unabhängig von diesen Ungleichgewichten zwischen den Branchen, dass sich die Ausbildungschancen in dem in dieser Arbeit relevanten Zeitraum insgesamt zunehmend verschlechtern. Trotz staatlicher Sonderprogramme betrug 1994 die Chance auf einen Ausbildungsplatz für einen Jugendlichen aus den neuen Bundesländern 50 %. Diejenigen Jugendlichen, die trotz dieser dramatischen Situation auf dem Ausbildungsmarkt (vgl. Schober 1994; Bertram et al. 1994) einen Ausbildungsplatz finden, durchlaufen mehrheitlich eine Berufsausbildung im Dualen System (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, S. 80). Dabei handelt es sich um ein international einmaliges System der Verknüpfung von privatrechtlich organisierter innerbetrieblicher und öffentlich-rechtlich gesteuerter Ausbildung in einer Berufsschule (vgl. Reichenbach 2001; Anmerkung:

nach van Buer et al. [1999, S. 18] ist der Begriff „plurales System“ zeitgemäßer, da auch diese Verknüpfungsformen Pluralisierungsprozesse durchlaufen).

Anmerkung: Die Enquête-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“ des deutschen Bundestags (2002, S. 87) weist darauf hin, dass „im Interesse der beruflichen Entwicklungschancen der Jugendlichen, des Bedarfs des Arbeitsmarktes und unter Berücksichtigung der künftigen Qualifikationserfordernisse (muss) zukünftig auch die berufliche Bildung reformiert werden (muss). Neben den berufsfachlichen Qualifikationen muss sie auch soziale Kompetenzen sowie die Fähigkeit zur Arbeit in internationalen Zusammenhängen vermitteln. Ein weiteres Ziel sollte die Vollausbildung aller Jugendlichen, also auch behinderter Jugendlicher, sein.“

Trotz der gewachsenen individuellen Spielräume der Berufswahl werden die verfügbaren beruflichen Optionen, insbesondere im Bereich des Dualen Systems, maßgeblich bestimmt durch

- die ökonomische Situation und Größe der Unternehmen,
- das Geschlecht und
- den in der Sekundarstufe besuchten Schultyp bzw. der damit in Beziehung stehenden sozio-ökonomischen Herkunft der Bewerberin/ des Bewerbers (vgl. Heinz 1995; Reichenbach 2001).

Ökonomische Situation und Größe der Unternehmen

Ausbildung ist generell mit hohen Kosten für das ausbildende Unternehmen verbunden. Die großen Unternehmen (Chemie-, Energie- und Automobilbranche, Finanzdienstleister, Öffentlicher Dienst) bieten daher Ausbildungsplätze ausschließlich in Einklang mit ihren investitionstheoretischen Zielsetzungen, orientiert an Bedarfsschätzungen und Arbeitsmarktprognosen, an. Aus dem Pool möglicher Lehrberufe werden von Seiten der Unternehmen nur für eine begrenzte Zahl von ausgewählten Lehrberufen Ausbildungsplätze bereitgestellt. Dabei handelt es sich vor allem um solche, die einen flexiblen Einsatz der späteren Fachkraft auf dem betriebsinternen Teilarbeitsmarkt ermöglichen. Reichenbach (2001) konstatiert, dass Firmen, die ausschließlich zur Sicherung ihrer Belegschaft qualifizieren von den Jugendlichen als äußerst attraktiv eingeschätzt werden. Die Jugendlichen antizipieren

aber auch, dass unter diesen Bedingungen nur ausgewählte, erfolgversprechende Bewerber/innen einen Ausbildungsplatz erhalten werden. Der Bedarf der großen Unternehmen an Auszubildenden bestimmt die Ausbildungsanteile aller übrigen Ausbildungsanbieter. D. h., erst wenn der konjunkturgesteuerte Qualifikationsbedarf im Bereich Industrie und Handel gedeckt ist, orientieren sich die Jugendlichen auf Ausbildungsplätze im handwerklichen Sektor bzw. haben die Ausbildungsanbieter in diesem Sektor die Chance qualifizierte Auszubildende zu rekrutieren. Ein Beleg für die Konjunkturabhängigkeit der Ausbildungsangebote ist beispielsweise, dass z. B. 1994 in den neuen Bundesländern die Ausbildung zum Maurer mit 19 % die Liste der am stärksten besetzten Ausbildungsberufe anführte, wohin gegen in den alten Bundesländern dieser Beruf nicht einmal unter den zehn dominierenden Ausbildungsgängen zu finden war (vgl. Heinz 1995).

Geschlecht

Der Ausbildungsmarkt ist geschlechtsspezifisch segmentiert und weist eine verfestigte geschlechtsspezifische Chancenstruktur auf (vgl. Heinz 1995). Weibliche Jugendliche stoßen auf hohe kulturelle Barrieren, wenn sie eine Ausbildung in einem qualifizierten Facharbeiterberuf anstreben (vgl. Heinz 1995). Das Feld der Ausbildungsberufe ist für Mädchen deutlich begrenzter als für Jungen. Über die Hälfte der weiblichen Jugendlichen wird in nur zehn primär geschlechtstypisierten Berufen ausgebildet (personenbezogene Dienstleistungsberufe wie Arzthelferin, Einzelhandelskauffrau, Friseurin) (vgl. Heinz 1995). Junge Frauen sind in der betrieblichen Ausbildung (gewerbliche Berufe, im Handwerk und in der Industrie) unterrepräsentiert und in schulischen Berufsbildungsgängen überrepräsentiert. Dies bedeutet eine zweifache Benachteiligung weiblicher Jugendlicher:

(1) In Berufsfachschulen wird kein Ausbildungsgeld gezahlt.

(2) Die Ausbildung erfolgt primär in Berufen des Sozial-, Pflege- oder Erziehungsbereiches und grenzt damit das spätere Feld der beruflichen Möglichkeiten stark ein (vgl. Heinz 1995). Krüger (1991) spricht in diesem Zusammenhang von einem „quasi geschlechtsspezifischen Reservat“, das mit „schlechten Beschäftigungsaussichten im berufsfachlichen Arbeitsmarkt verknüpft ist“.

Diese hohe Diskrepanz zwischen schulischer Sozialisation und Qualifikation und den anschließenden beruflichen Möglichkeiten erklärt, dass bei weiblichen Jugendlichen

der Berufswunsch und der tatsächlich gewählte Ausbildungsberuf weitaus häufiger als bei männlichen nicht übereinstimmen (vgl. Heinz 1995).

Schulabschluss und sozio-ökonomische Herkunft der Bewerberin/ des Bewerbers

Zahlreiche Untersuchungen belegen (vgl. Reichenbach 2001), dass Unternehmen das schulische Bildungsniveau als Indikator für das subjektive Potential der Bewerberin/des Bewerbes nutzen, um vielversprechende Auszubildende zu selektieren (vgl. Reichenbach 2001). Für Jugendliche mit Haupt- oder Realschulabschluss ist eine Berufsausbildung im Anschluss an die Schule zwar obligatorisch. Seit Mitte der 1980er-Jahre müssen sie sich aber verstärkt der Konkurrenz von Abiturient/inn/en mit Interesse an einer Ausbildung stellen. Heinz (1995) führt an, dass beispielsweise 1986 mit 30 % der bislang höchste Anteil an Abiturienten mit Interesse an einer Ausbildung zu verzeichnen war. Dabei fokussieren sich die Ausbildungsinteressen auf eine Berufsausbildung im Bereich der kaufmännisch-verwaltenden Tätigkeiten in Banken und Industriebetrieben. Parallel dazu ist zu beobachten, dass Hauptschüler/innen generell deutlich seltener Zugang zu zukunftsicheren und gut entlohnenden Berufen im kaufmännisch-verwaltenden Bereich finden (vgl. Heinz 1995). Vor allem in den neuen Bundesländern wird das Abitur als Chance gesehen, die persönliche Position auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern (vgl. Heinz 1995). Bereits 1979 zeigten Beck u.a. (S. 549), dass Engpässe auf dem Arbeitsmarkt gefolgt von „strukturellen Hindernissen“ wie fehlenden Bildungsqualifikationen zu 70 % die Berufswahl entgegen des eigentlichen Berufswunsches begründen. Nach Hecker (2000) ist die falsche Berufswahl jedoch einer der Hauptgründe der steigenden Quote von Ausbildungsabbrüchen.

Wie in diesem Abschnitt dargestellt wurde, unterliegt der Zugang der Jugendlichen zum Ausbildungsmarkt verschiedensten Einflussfaktoren. Dies kann dazu führen, dass Jugendliche im Sinne einer strukturgesteuerten „Berufszuweisung“ eine Ausbildung in einem Beruf beginnen, in dem eben gerade freie Ausbildungsplätze angeboten werden, der aber nicht ihrem Berufswunsch entspricht. Beck u.a. (1979) weisen darauf hin, dass insbesondere am Anfang der Lehre die Enttäuschung ernsthafter Berufswünsche aufgrund von Arbeitsmarktengpässen, fehlender Bildungsvoraussetzungen und fehlender Berufsberatung die Identifikation mit dem zu erlernenden Beruf nachhaltig beeinträchtigt (vgl. Beck u.a. 1979, S. 592). Dies ist umso dramatischer, da aller Individualisierung und Pluralisierung der Lebensstile zum Trotz die berufliche Erstplatzierung den Verlauf der weiteren

Erwerbsbiographie und damit den Lebenslauf insgesamt bestimmt (vgl. Goertz u. a., 2000, S. 19).

Nach der Ausbildung treffen junge Frauen und Männer auf ein geschlechtsspezifisch und geschlechtshierarchisch segmentiertes **Beschäftigungssystem**. „Der Arbeitsmarkt stellt eine der wichtigsten gesellschaftlichen Zuweisungs- oder Allokationsinstanzen dar: Mit den Arbeitspositionen verteilt er in der Arbeitsgesellschaft zugleich „Lebenschancen“ (vgl. Büchtemann 1989 zit. n. Daheim/Schönbauer 1993, S. 132). Der Zugang zur Erwerbstätigkeit wird über die Strukturen des Arbeitsmarktes geregelt (vgl. Heinz 1995, S. 28) und von der Bundesagentur für Arbeit administriert. Korrespondierend mit der generellen geschlechtsspezifischen und geschlechtshierarchischen Struktur des Arbeitsmarktes ist der Arbeitsmarkt selbst in verschiedene Teilarbeitsmärkte unterteilt (vgl. Neuendorff 1982; Sengenberger 1987 bei Heinz). Diese Teilarbeitsmärkte lassen sich zum einen anhand des Tätigkeitsfeldes in Sektoren differenzieren, zum anderen aufgrund verschiedenartiger Anforderungs- und Karrieremuster in Segmente (vgl. Heinz 1995, S. 29). Dabei werden zum einen drei Sektoren des Arbeitsmarktes unterschieden: der primäre, der sekundäre und der tertiäre sowie zum anderen drei Segmente des Arbeitsmarktes: das berufsfachliche, das unstrukturierte und das betriebsinterne.

Der primäre Sektor umfasst alle Arbeitstätigkeiten in der Land- und Forstwirtschaft, der sekundäre Sektor beinhaltet die Tätigkeiten in der produzierenden und verarbeitenden Industrie und der tertiäre Sektor integriert alle Tätigkeiten im Bereich der Dienstleistung.

Im Zuge der Industrialisierung gingen die Beschäftigungszahlen im primären Sektor zugunsten eines kontinuierlichen Anwachsens der Beschäftigungszahlen im sekundären und tertiären Sektor zurück. Im Übergang von der Industrie in die Dienstleistungsgesellschaft verlagern sich die Arbeitstätigkeiten aus dem ohnehin geschrumpften primären und dem sekundären Sektor verstärkt in den tertiären. Der Wegfall von Arbeitsplätzen im primären und sekundären Sektor führt zu einer beständigen Freisetzung von Arbeitskräften. So ist zum Beispiel allein zwischen 1991 und 1996 jeder dritte Arbeitsplatz in der Industrie weggefallen (vgl. Wieland 2000, zit. n. Mohr/Otto 2005, S. 262). Dagegen stieg bis Mitte der 1990er-Jahre der Anteil an Arbeitstätigkeiten im Dienstleistungssektor auf ca. 59 % an allen Arbeitstätigkeiten (vgl. Beyer u.a. 1999, S. 3; Goertz u.a. 2002, S. 15). Prognostische Schätzungen gehen davon aus, dass im Jahr 2010 ca. 70 % aller Beschäftigten im Dienstleistungsbereich tätig sein werden (vgl. Schnur 1999; Mohr/Otto 2006). Wie bereits dargestellt wurde, hat der Ausbildungsmarkt auf diese Entwicklung bisher nicht reagiert (vgl. Tessaring 1998; Goertz u. a. 2001).

Nach der Segmentationstheorie Sengenbers (1987) lässt sich der Arbeitsmarkt entsprechend den spezifischen Ausbildungsstrukturen und den arbeitsrechtlich geregelten Beziehungen zwischen Arbeitgebern und Arbeitnehmern segmentieren.

Der berufsfachliche Arbeitsmarkt bleibt Erwerbssuchenden vorbehalten, die für bestimmte Branchen ausgebildet wurden und aufgrund ihrer zertifizierten beruflichen Qualifikationen für ganz spezifische Arbeitsplätze von Seiten der Unternehmen nachgefragt werden (vgl. Daheim/Schönbauer 1993; Heinz 1995). Dieses Segment des Arbeitsmarktes entspricht damit der im Zuge der Industrialisierung entstandenen berufsständischen Organisation. Im Kontext des Strukturwandels der modernen Arbeitswelt verliert allerdings der berufsfachliche Arbeitsmarkt zunehmend an Bedeutung. Auf dem unstrukturierten Arbeitsmarkt sind Stellen mit einfachen Tätigkeiten zu besetzen, die keinerlei besondere Qualifikationen erfordern. Damit sind die Arbeitskräfte austauschbar und im Zuge der Technisierung und Automatisierung ersetzbar (vgl. Daheim/Schönbauer 1993). Betriebsinterne Arbeitsmärkte sind in der Regel von den externen Arbeitsmärkten entkoppelt. Hauptkennzeichen dieses Segmentes des Arbeitsmarktes ist die einseitige oder wechselseitige Bindung zwischen Betrieb und Arbeitskraft und eine damit verbundene Verstetigung des Beschäftigungsverhältnisses. Im Rahmen von innerbetrieblichen Qualifizierungen werden die Qualifizierungsprofile der Arbeitnehmer den aktuellen Arbeitsplatzdefinitionen des Unternehmens entsprechend angepasst (vgl. Heinz 1995).

Daraus folgt, dass die Möglichkeiten der Arbeitnehmer/innen, ihre Beschäftigungssituation durch Mobilität oder fachliche Kenntnisse zu verbessern, nicht nur von den ökonomischen Strukturen, sondern auch durch institutionelle Bedingungen begrenzt sind. Insgesamt ist ein deutlicher Trend zur Requalifizierung der Erwerbsarbeit, d. h. ein Ausbau der betriebsinternen Arbeitsmärkte, zu beobachten. Dies befördert und vertieft die bereits angelegten Segmentationstendenzen des Arbeitsmarktes durch die zunehmende Abschottung der betrieblichen Kernsektoren mit anspruchsvollen und längerfristig sicheren Arbeitsplätzen von Erwerbslosen, Berufsanfängern und Frauen (vgl. Heinz 1995, S. 75).

Die bis hier beschriebenen berufswahlrelevanten Faktoren (distale Umweltbedingungen nach Pekrun/Helmke [1991, S. 40]) charakterisieren unsere Epoche und Kultur und die Werte, Normen und Strukturen einer modernen Arbeitsgesellschaft wie der unseren. Sie sind „auf indirektem Wege entwicklungsentscheidend“ (Pekrun/Helmke 1991, S. 40). Auf direktem Wege sind dagegen die erlebten sozialen Entwicklungsumwelten entwicklungsentscheidend.

2.1.1.3 Zur Ebene des Mikrosystems

Für Schüler/innen lassen sich auf der Ebene der Mikrosystems fünf relevante soziale Entwicklungsumwelten benennen:

- (I) Familiäre Entwicklungsumwelt,
- (II) Schulische Entwicklungsumwelt;
- (III) die Peergruppe,
- (IV) die Medien und
- (V) die Arbeitswelt (i. S. erster Arbeitsweltkontakte von Schüler/inne/n).

(I) Familiäre Entwicklungsumwelt

Der zentrale Einfluss der sozialen und beruflichen Stellung des Elternhauses auf die Entwicklung der beruflichen Orientierung ist empirisch durch eine Vielzahl von Forschungsarbeiten belegt (vgl. Beck u. a. 1979; Grüneisen/Hoff 1977; Fend 1982, 1991; Müller/Haun 1994; Heinz 1995; Ernst 1996; Hoose/Vorholt 1997; Beinke 2000; Kracke 2002, Kracke/Noack 2005). Wie die Forschung zeigt, ist für die Entwicklung der beruflichen Orientierung der Kinder und Jugendlichen der Einfluss des Elternhauses wesentlich bedeutsamer als der der Schule oder Einrichtungen der Arbeitsvermittlung (Fend 1991). Der Einfluss des Elternhauses bewirkt eine nachhaltige Weichenstellung in der Kindheit, lange bevor die bewusste Informationssuche im Rahmen der durch die Eltern und/oder Schule angeregten Berufswahlvorbereitung beginnt (vgl. Super u. a. 1996).

Nach Hradil (1999, S. 420f) muss bei einer näheren Betrachtung der Unterschiede zwischen den familiären Entwicklungsumwelten neben den schichtungsrelevanten Lebensbedingungen, wie Einkommenshöhe, Bildungsgrad und Berufsstellung auch der Grad der Traditionsverhaftung und des Wertewandels von „alten“ hin zu „neuen“ Werten berücksichtigt werden. In Kombination mit der Zugehörigkeit zur Unterschicht, unteren, mittleren oder oberen Mittelschicht bzw. Oberschicht und der Charakterisierung der wertebezogenen Grundorientierung lassen sich nach Hradil (1999, S. 420) spezifische soziale Milieus beschreiben. Diese unterscheiden sich hinsichtlich ihrer grundsätzlichen Positionen: konservative Grundorientierung „Bewahren“, materielle Grundorientierung „Status/Besitz“ oder „Konsum“ und an postmateriellen bzw. postmodernen Werten ausgerichtete Grundorientierungen wie „Genießen“, „Sein“ und „Erleben“ (vgl. zu Unterschieden zwischen alten und neuen Bundesländern Hradil 1999, S. 419 – 430). Diese, in Kombination mit den oben genannten klassischen Schichtmerkmalen, konstituieren die Entwicklungsumwelten, in

denen die heranwachsende Generation auf ganz unterschiedliche Art und Weise mit dem Thema „Beruf“ konfrontiert wird.

Die spezielle familiäre Entwicklungsumwelt, die ein Kind unmittelbar erlebt, konstituiert sich durch ihre milieuspezifische materielle und ökonomische Ausstattung, durch das Bildungsniveau sowie kulturelle Ressourcen und personelle Konstellationen (vgl. Fend 1991; Schnabel et al. 2002; Mikos 2003). Dieses Bedingungsgefüge prägt und determiniert früh die Alltagstheorien der Kinder und ihre subjekttheoretische Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit im Grundschulalter (vgl. Gläser 2002). Der zentrale Bezugsrahmen für die in einer Familie ablaufenden Sozialisationsprozesse ist in unserer Gesellschaft die Teilhabe der Eltern an der beruflichen Erfahrungswelt bzw. die Erwerbslosigkeit der Eltern. Die verschieden strukturierten Arbeitssituationen prägen konkrete Erfahrungskontexte, die in jeweils besonderer Weise die familiären Entwicklungsumwelten beeinflussen (vgl. Bertram 1978). Im Ergebnis kulturvergleichender Forschungen in verschiedenen Industriegesellschaften zeigte sich, dass die berufliche Erfahrungswelt maßgeblich definiert wird über den Status im Betrieb, die Sicherheit des Arbeitsplatzes, die Qualifizierungsanforderungen, die inhaltliche Komplexität und den Gestaltungsspielraum. Das Gesellschaftsbild der erwerbstätigen Erwachsenen steht in engem Zusammenhang mit ihren Selbst- und Wertvorstellungen, die wiederum davon abhängen, in welchem Maße selbstbestimmt sie am Erwerbsprozess teilnehmen können. Das Gesellschaftsbild, die Selbst- und Wertvorstellungen determinieren wiederum, welche Interessen, Wertvorstellungen und psychosozialen Kompetenzen an die Kinder „weitergegeben“ werden (vgl. Heinz 1995; Kohn/Schooler 1981) und damit die kindliche „naïve Soziologie“ prägen (vgl. Gläser 2002). Insbesondere hinsichtlich der Vorstellungen zu den Auswirkungen von Arbeitslosigkeit zeigten sich große Unterschiede zwischen den Grundschulkindern (vgl. Gläser 2002). Diese korrelieren deutlich mit den von ihnen selbst familiär erfahrenen Auswirkungen von Arbeitslosigkeit. Dabei wird mehrheitlich Arbeitslosigkeit nicht als strukturelles Problem, sondern als Versagen des Einzelnen interpretiert. Aus dieser Perspektive werden von Kindern unter anderem „gute Noten“ als ein Garant für eine „gute Arbeit“ angesehen (vgl. Gläser 2002, Jugendwerk der deutschen Shell 2002).

Deutlich erkennbar sind die Effekte der Sozialisationsinstanz „Elternhaus“ an der unterschiedlichen Nutzung der Möglichkeiten unseres Bildungs- und Ausbildungssystems (vgl. Fend 2001). Der sozioökonomische Status der Eltern bestimmt bedeutsam die schulische (Kandera 2000) und berufliche Aspiration und später erreichte berufliche Position der Kinder

(Schulenberg u. a. 1984, zit. n. Kracke/Noack 2005): Nur 29 % der Eltern mit Hauptschulabschluss wünschen sich für ihre Kinder die allgemeine Hochschulreife, während 46 % der Eltern mit Hochschulreife für ihre Kinder dieses Ziel verfolgen (Kanders 2000). Die Ausstattung an „Kapital“ (Geldmittel, Zugänge zur Bildung, Information, Kommunikation) bestimmen die Lernbedingungen der Kinder (vgl. Alt 2006, 2005a, 2005b): So treiben Kinder aus „höheren Milieus“ (Alt 2006, S. 11) häufiger Sport, nutzen weit häufiger und intensiver den Computer, werden von ihren Eltern in schulischen Belangen unterstützt und besuchen häufig Musikschulen und kulturelle Einrichtungen des öffentlichen Lebens wie Kino, Theater und Museen. In keinem anderen Teilnehmerstaat der PISA-Studie besteht ein so starker Zusammenhang zwischen Leistungsniveau und sozialer Herkunft wie in Deutschland (vgl. Baumert et al. 2000, 2001 a). Neben der sozioökonomischen Ausstattung erweisen sich weiterhin das Familienklima und die in der Familie gepflegten Interaktionsstile für die berufliche Entwicklung der Kinder als relevant (vgl. Kracke/Noack 2005). Die kindlichen Rekonstruktionen der Arbeitswelt differieren in Abhängigkeit von den Möglichkeiten der direkten thematischen Auseinandersetzung in der Familie. Dabei bestimmt die Qualität der Familienbeziehungen, ob für die Berufswahl relevante Kompetenzen gefördert werden und die Informationssuche aktiv unterstützt wird (vgl. Kracke/Schmitt-Rodermund 2001; Kracke 2002, Kracke/Noack 2005). So berichten Baethge et al. (1988), dass 75 % der Jugendlichen aus Familien mit harmonischem Interaktionsstil, produktiver Bewältigung von Konflikten und einem auf die Berufsorientierung gerichtetem Elternverhalten (vgl. Kracke 1997) den Übergang von der Schule in die Berufswelt problemlos bewältigen, wohin gegen 53 % der Jugendlichen aus Familien mit hochgradiger offener Konflikthaftigkeit scheitern. Insbesondere Hauptschüler werden häufig von ihren Eltern unter Druck gesetzt, aber nicht produktiv unterstützt (vgl. Fend 2001).

(II) Schulische Entwicklungsumwelt

Die Schule ist die bedeutsamste institutionalisierte Sozialisationsinstanz. Der Besuch der Schule ist Pflicht und wird damit zentraler Bestandteil des Tagesablaufs (vgl. Hildeschiedt 1998; Tully 2004). Winterhager-Schmid (1993) definiert Schule als sozialen Raum für die Erprobung der Leistungsstärke und Interessen und der Entwicklung der leistungsthematischen Identität, die zur Grundlage der längerfristigen beruflichen Entscheidung werden. Im dreigliedrigen Schulsystem werden die schulischen Leistungen zu „Wegweisern“ bezüglich der beruflichen Laufbahnen und der Existenzbewältigung (vgl. Fend 2000, S. 368). Wobei anzumerken ist, dass diese „Wegweiserfunktion“ an die im deutschen Schulsystem

vorgesehenen Übergänge im Bildungssystem gebunden ist. Diese entscheiden über den weiteren individuellen Bildungsprozess. Der Einfluss des Bildungssystems ist aus dieser Perspektive auf seine organisatorische Struktur eingegrenzt. Er besteht primär in der Zuweisung von Bildungschancen auf der Grundlage diskussionswürdiger, von der Institution Schule definierter Kriterien. Für die Zuordnung der Jugendlichen zu den unterschiedlichen Formen der Sekundarschule I im dreigliedrigen Schulsystem ist die soziale Herkunft mehr und mehr zu einem wesentlichen Auswahlkriterium geworden (vgl. Prenzel u.a. 2005; Bos u. a. 2003, 2004, 2008). So haben Kinder von leitenden Angestellten oder Beamten eine mehr als doppelt so große Chance als Kinder von un- oder angelernten Arbeitern, das Gymnasium oder die Realschule zu besuchen (vgl. Baumert/Schürmer 2001 a; Bos u. a. 2003, 2004, 2008). Des Weiteren ist zu beobachten, dass in den Hauptschulen heute Jugendliche aus sozial- und bildungsbenachteiligten Familien sowie aus Zuwandererfamilien überproportional häufig vertreten sind (vgl. Prenzel u. a. 2005). Das geht unter anderem auch auf den sozialschichtbedingten unterschiedlichen Umgang der Eltern mit der Bildungsgangempfehlung für ihre Kinder zurück (vgl. Fend 1991; Schnabel u. a. 2002; Bos u. a. 2003, 2004, 2008). In der Grundschule können soziale Disparitäten noch vergleichsweise gering gehalten werden (vgl. Schwippert u. a. 2003). Durch den Übergang in die Sekundarstufe I werden diese jedoch deutlich und nachhaltig verschärft (vgl. König 2006, S. 32). Zumal da, wie bereits dargestellt wurde, die Bildungsnähe der Eltern über die Bildungsaspiration für ihre Kinder entscheidet (vgl. Kanders 2000).

Unterschiedliche Schultypen stellen auch unterschiedliche Sozialisationsinstanzen (vgl. Mikos 2003, S. 62) bzw. unterschiedliche, differenzielle Entwicklungsmilieus (vgl. Baumert/Schürmer 2001 a) dar. Der Einfluss einer Schulart als Umweltbedingung auf die Persönlichkeitsentwicklung der Schüler/innen wird über die Faktoren des schulischen Mikrosystems vermittelt (vgl. König 2006, S. 17 f). Die Zugehörigkeit der besuchten Schule zum Schulsystem oder zu einer Schulart ist aus ökopsychologischer Perspektive auf der Exosystemebene verortet. Der direkt erlebbare Lernort Schule wird über bestimmte physikalische Kontexte, Handlungsrituale und Teilnehmer definiert. In festgelegten Zeiträumen und ebenfalls festgelegten Rollenverteilungen werden kollektive, normierte Lern- und Verhaltensmuster im sozialen Milieu der Schulklasse gelebt. Dieses im Sinne Bronfenbrenners als „Setting“ zu bezeichnende Mikrosystem ist gesellschaftlich und kulturell traditionell geprägt (vgl. Oerter 1998, S. 277 zum Vergleich beruflicher und schulischer Anforderungsstruktur in der Industriegesellschaft). Damit ist die an den Anforderungen der Industriegesellschaft und der protestantischen Arbeitsethik orientierte schulische

Anforderungsstruktur insbesondere für Randgruppen (spezifische soziale Milieus, vgl. Hradil 1999) bzw. Schüler/innen aus anderen Kulturkreisen kognitiv, emotional, motivational und wertbezogen schwer zugänglich (vgl. Glumpler 1990; Hildes Schmidt 1998).

D. h. zum einen, dass durch das gegliederte Sekundarschulwesen in Deutschland für die einzelnen Sekundarschulen zentrale systematische Kontextbedingungen definiert werden, die das schulische Lernen und Arbeiten beeinflussen (vgl. Weiß/Steinert 2001), und zum anderen, dass durch die selektierende Funktion des Sekundarschulwesens sich die Schüler/innen der verschiedenen Schulformen in ihrer sozialen Zusammensetzung, ihrem durchschnittlichen Aspirationsniveau und ihrem Leistungsniveau unterscheiden (vgl. König, 2006, S. 29). Allein durch die Schulart wird in Deutschland ein beträchtlicher Anteil der Leistungsvarianz erklärt. Ditton und Kreyer (1995, zit. n. König 2006, S. 26) zeigten beispielsweise, dass in der siebenten Klasse 25 % bis 40 % der Leistungsvarianz auf die Schulart zurückgeht. In keinem anderen Entwicklungsbereich nehmen pädagogische Konsequenzen so die Gestalt von bildungspolitischen und generationspolitischen Forderungen der Sicherung der „*opportunity structure*“ an (Fend 2001, S. 377). Der Übergang an die weiterführenden Schulen ist bereits eine nachhaltige Vorentscheidung über die weitere berufliche Laufbahnentwicklung: Jugendliche mit Realschulabschluss oder Abitur haben grundsätzlich bessere Aussichten auf eine kontinuierliche berufliche Entwicklung als Jugendliche mit einem Hauptschulabschluss. 1999 besuchten 22,6 % aller Schüler der achten Klassenstufen (in Ost und Westdeutschland) eine Hauptschule (vgl. Weiß/Steiner 2001). Die nachschulische Perspektive dieses knappen Viertels der Absolventen einer allgemeinbildenden Schule ist als äußerst kritisch zu betrachten. Leschinsky (2003a) weist darauf hin, dass insbesondere die weniger kompetenten Schüler/innen dieser Schulform in der aktuellen wirtschaftlichen Situation Deutschlands kaum die Chance haben, einer beruflichen Zukunft entgegenblicken zu können, die ihnen die sozial und inhaltlich lebensnotwendige Basis für ein Leben in einer Arbeitsgesellschaft bieten kann. Er begründet dies insbesondere mit dem belegten negativen Zusammenhang zwischen formaler Qualifikationshöhe und dem Risiko, arbeitslos zu sein (vgl. auch Klemm 2003). Jugendliche ohne Hauptschulabschluss finden zu 87 % überhaupt erst gar keinen Zugang zu einer beruflichen Ausbildung (vgl. Baethge u. a. 1996; Oerter 1998).

Im Rahmen der Konstanzer Längsschnittuntersuchung kommt Fend (1991) zu dem Ergebnis, dass insbesondere Hauptschüler/innen von ihrer geistigen Entwicklung im Vergleich zu Schülern anderer Schulformen am wenigsten für eine fundierte Entscheidung für einen Ausbildungsberuf gerüstet sind (vgl. Fend 2001, S. 373). Dennoch müssen sie sich als erste

für einen Beruf entscheiden und dies noch zusätzlich unter dem Druck, zwischen ihren Berufswünschen und den objektiven, durch den Hauptschulabschluss definierten beruflichen Möglichkeiten einen Kompromiss zu finden (vgl. Fend 2001, S. 370).

(III) Peergruppe

Der Gruppe der Gleichaltrigen kommt im Jugendalter eine wichtige Funktion zu. Gleichaltrige bilden eine Art Solidargemeinschaft, die Orientierung, Halt und emotionale Geborgenheit bietet (vgl. Hoffmann/Merkens 2004; Oerter/Dreher 1998). Die Gemeinschaft gleichaltriger Gleichgesinnter unterstützt die Entwicklung der Identität im Sinne eines sozialen Freiraums, in dem Interaktions- und Lebensstile ausprobiert und die individuellen Selbstdarstellungen Bestätigung erfahren. Peergruppen lassen sich deutlich in Abhängigkeit von Alter, Geschlechterzusammensetzung, sozialer Herkunft, kulturellen Ressourcen und thematischem Zusammenhalt unterscheiden (vgl. Mikos 2004, S. 159). Die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung (gemessen am Interesse und Verständnis der Eltern, ihrer Bereitschaft zur Unterstützung und zu gemeinsamen Aktivitäten) bestimmt, ob die gewählte Peergruppe die Werte, Normen sowie Ziele der Hauptkultur und die elterlichen Traditionen aufgreift oder ablehnt (vgl. Oerter/Dreher 1998). Die Forschungsarbeiten Fends (1990) weisen darauf hin, dass ein deutlicher Zusammenhang zwischen der von Fend als „Ich-Stärke“ beschriebenen Ausprägung identitätsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale und der Bevorzugung der Peers als Bezugspersonen besteht. Für Jugendliche mit geringer bzw. absinkender „Ich-Stärke“ erhält die Sozialisations- und Orientierungsfunktion der Peergruppe entscheidendes Gewicht (vgl. Oerter/Dreher 1998). In den meisten Fällen ergänzen sich jedoch Mesosystem „Familie-Peergruppe“ wechselseitig (vgl. Oerter/Dreher 1998).

Unabhängig von dem jeweiligen Gewicht der Peergruppe und ihrem Zusammenspiel mit den Einflüssen des Elternhauses sind für Jugendliche in unserer Gesellschaft Arbeit und Beruf ein wesentlicher Bestandteil des Erwachsenenlebens. Ein sicherer Arbeitsplatz, ein gutes Betriebsklima, eine interessante Tätigkeit und Selbstständigkeit sind für die Jugendlichen mehrheitlich sehr bedeutsam (Jugendwerk der deutschen Shell 2002). Traditionelle Muster familiärer Arbeitsteilung haben in den Alten Bundesländern eine etwas höhere Bedeutung, werden jedoch nur noch zum Teil angestrebt. Vor allem männliche Jugendliche betonen die Relevanz eines hohen Einkommens und guter Aufstiegschancen, doch immer mehr weibliche Jugendliche teilen diese „männliche“ Berufsauffassung. Auch wenn sich in den beiden letztgenannten Aspekten gesellschaftliche Modernisierungsprozesse andeuten, ist die Wertschätzung sozialer Berufe bei weiblichen Jugendlichen ebenso ausgeprägter, wie die von

Berufen, die die Vereinbarkeit von Beruf und Familie ermöglichen (vgl. Gille/Sardei-Biermann, 2006, S. 12). Neben der Auseinandersetzung mit diesen generellen Überzeugungen betont Daheim bereits 1967, dass der Peergruppe eine bedeutsame Funktion beim Abgleichen beruflicher Aspirationen und beruflicher Fähigkeiten zukommt. Ansonsten geht er auch davon aus, dass die durch das Elternhaus geprägte berufliche Orientierung der Jugendlichen durch formelle und informelle Jugendgruppen nur verstärkt wird, da die Kontakte der Gleichaltrigen ebenfalls milieu- und lebenslagentypisch ausfallen. Dies befördert auch die Nutzung und Aktivierung der Informations- und Vermittlungskompetenz des sozialen Beziehungsnetzes. So berichtet Ernst (1996), dass die Peerkontakte genutzt werden, um sich über Berufe, berufliche Chancen sowie über freie Stellen zu informieren und möglicherweise sogar eine Lehrstelle durch die Vermittlung von Freunden und Bekannten zu erhalten.

(IV) Medien

Alle Sozialisationsinstanzen spielen für die Entwicklung der Identität eine große Rolle, der Einfluss der Medien nimmt jedoch aufgrund der strukturellen Entwicklung der Gesellschaft weiter zu (vgl. Mikos 2004; Tully 2004; Daum 2004). Zinnecker (1987, S. 328) spricht sogar davon, dass die „Medien- und Konsumindustrie“ die Eltern als Kontrollinstanz ablöst. Nach Mikos (2004, S. 165) „ist u.a. zu berücksichtigen, dass in der spätmodernen Gesellschaft des 21. Jahrhunderts Normen und Werte vor allem über fiktionale Medienangebote ausgehandelt werden und die Medien, primär das Fernsehen eine Bühne für inszenierte, authentische Selbstdarstellungen anbieten.“ Pahl (2001, S.261) hebt hervor, dass sich Heranwachsende am Beginn des 21. Jahrhunderts weniger an „personen- und ortsgebundenen, traditionellen Lebensmilieus orientieren, sondern an unverbindlichen, indirekt kontrollierten Einrichtungen einer Dienstleistungskultur. Diese treten, bedingt durch den strukturellen Wandel, anstelle „altersheterogener Arbeitshierarchien“, in die traditionell 14-15jährige noch in den 1960er-Jahre wechselten. Die identitätsbildende Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Anderen findet nicht mehr nur in direkter Kommunikation innerhalb sozialer Kontexte statt. Die symbolischen Welten der Medienprodukte werden über die Medienrezeption und –aneignung genutzt, um Möglichkeiten individueller Lebensentwürfe kennen zu lernen. Medien können dabei als „kulturelle Ressource“ (Weiß 2002, S. 529) betrachtet werden, wenn zwischen medialer und sozialer Erfahrung differenziert werden kann. Dies setzt jedoch einen reflektierten, kritischen und bewussten Umgang mit den verschiedenen Medien voraus (vgl. Mikos 2004).

Neben diesen eher als informell zu charakterisierenden Sozialisationseinflüssen von Multimedia und Internet werden diese Medien auch zunehmend als Instrument der formellen, institutionellen Berufsberatung und Unterstützung des Berufswahlprozesses in Betracht gezogen (vgl. Goertz u. a. 2002). Verschiedene Institutionen und die Bundesagentur für Arbeit stellen Online-Angebote zur Verfügung, um neue Akzente in der Beratung setzen zu können. Insbesondere für die Bewältigung regionaler Strukturprobleme könnten medialgestützte Kommunikationsinfrastrukturen von Vorteil sein. Allerdings muss an dieser Stelle auch darauf hingewiesen werden, dass wiederum die Zugehörigkeit zu einem bestimmten soziokulturellen Milieu über die generelle Möglichkeit sowie konkrete Art und Weise des Zugangs zu Medien bestimmt (vgl. zum Begriff „Medienkompetenz“ Austermann 1989, S. 1035; Groeben u. a. 2002, 160 ff., Mikos 2004, S. 166 ff.)

(V) Arbeitsweltkontakte von Schüler/inne/n

Einerseits werden Jugendliche in unserer Gesellschaft kulturell verankert zu Gunsten ihrer Qualifizierung von der Erwerbstätigkeit freigestellt. Auf der anderen Seite ist eine deutliche Ökonomisierung des Jugendalltags zu beobachten. Die Wirtschaft hat die jugendkulturellen Bedürfnisse als eigenständiges Marktsegment entdeckt. Dieser widersprüchlichen Situation – ökonomisch abhängiges Moratorium vs. Monetarisierung und Kommerzialisierung der Jugendphase – begegnen rund ein Drittel aller 15- bis 17-Jährigen damit, dass sie neben dem Schulbesuch arbeiten gehen (vgl. Tully 2004), vorausgesetzt, dass die Infrastruktur der Region entsprechende Möglichkeiten bietet. Nur ein Viertel der befragten Jugendlichen ist bisher noch keinerlei Form der Nebentätigkeit nachgegangen (vgl. Tully 2004, S. 420). Das heißt, Nebenjobs dürfen keineswegs als Randphänomen betrachtet werden, sondern stehen als Indikator für eine gewandelte Schülerexistenz bzw. eine sich wandelnde Jugendphase (vgl. Tully, 2004). Fast jeder zehnte der arbeitenden Jugendlichen wendet 15 bis mehr Stunden je Woche für eine bezahlte Nebentätigkeit auf (vgl. Jugendwerk der Deutschen Shell, 2002, S.85). Am häufigsten und zeitintensivsten jobben Gymnasiast/inn/en bzw. Jugendliche der Ober- und oberen Mittelschicht. Dies interpretieren die Autoren der Shell-Studie (2002, S. 86) dahingehend, dass die Aufnahme einer Nebentätigkeit nicht nur der bloßen Befriedigung von Konsumwünschen dient, sondern auch ein Zeichen dafür ist, dass sich Jugendliche frühzeitig im gesellschaftlichen System beweisen möchten. Zwar geben 94 % der Jugendlichen an, dass sie eigenes Geld verdienen wollen, doch rund 50 % betonen ferner, dass sie etwas Sinnvolles tun wollen, sich auf das zukünftige Leben vorbereiten und arbeitsweltbezogene Erfahrungen sammeln wollen. 43 % wollen darüber hinaus auch gezielt ihre Fähigkeiten entwickeln (vgl.

Heinz, 1995, S. 135; Tully 2004, S. 421). Im Bereich der Nebentätigkeiten stehen den weiblichen Jugendlichen sowohl geschlechtstypische und als auch geschlechtsuntypische Beschäftigungen bei Nebenjobs offen, wohingegen sich die Jobs männlicher Jugendlicher bereits als deutlich geschlechtstypisch erweisen (vgl. Tully 2004, S. 422). Männliche Jugendliche möchten durch die Tätigkeit ihre handwerklichen und technischen Kenntnisse erweitern, während Mädchen sich Kranken, Alten, Behinderten und Kindern zuwenden (vgl. Tully 2004, S. 424). Die bisherigen Analysen ergaben keinerlei Hinweis auf negative Effekte von Nebenjobs auf die Schulleistung (vgl. Tully 2004, S. 424). Tully (2004, S. 425) kommt insgesamt zu dem Schluss, dass „die Sortierung von Jugend auf der Basis ihres Schülerseins (steht) im Kontrast zur Dynamik gelebten Jugendalltags (steht).“ Sofern der regionale Arbeitsmarkt entsprechende Beschäftigungsmöglichkeiten bietet, bewegt sich ein bedeutender Teil der Jugendlichen am ausgehenden 20. Jahrhundert eigenaktiv und selbstbestimmt zwischen den Lebens- und Lernwelten Familie und Schule, der Peergruppe, den Medien und der Erfahrungswelt „Job“.

2.1.2 Bereiche der Schülerpersönlichkeit und ihre Bedeutung für die Entwicklung der beruflichen Orientierung

Auf den vorangegangenen Seiten wurden ausgewählte Merkmale der hochgradig arbeitsteilig organisierten Industriegesellschaften und deren Auswirkungen auf die direkt von den Kindern und Jugendlichen erlebten sozialen Entwicklungsumwelten (Familie, Schule, Peers, Medien, Arbeitswelt) in der Bundesrepublik Deutschland skizziert. Nachdem ausgewählte berufswahlrelevante distale Umweltbedingungen und soziale Entwicklungsumwelten charakterisiert wurden, wenden sich die Ausführungen nun der Individualebene zu.

Nach einer einleitenden Zusammenfassung des Begriffs „Bewältigung von Entwicklungsaufgaben“ wird dieser präzisiert und anschließend auf

- ausgewählte schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale,
- Berufs- und Selbstkonzept sowie
- die berufliche Identität und
- die Bedeutung dieser für die Entwicklung der beruflichen Orientierung eingegangen.

Der im Abschnitt „Entwicklung der beruflichen Orientierung als Entwicklungsaufgabe“ herausgearbeiteten ökopsychologischen Perspektive folgend wird Entwicklung als Lernprozess verstanden. Akteur dieses Lernprozesses ist das sich verändernde Individuum in einer sich wandelnden Umwelt. Ziel dieses Lernprozesses ist es, eine optimale Passung

zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit, den individuellen Zielsetzungen und den kulturellen Anforderungen herzustellen. Für diesen Prozess wurde im einführenden Teil bereits der Begriff „**Bewältigung von Entwicklungsaufgaben**“ eingeführt, der nun präzisiert werden soll.

Die Herstellung einer optimalen Passung zwischen der individuellen Leistungsfähigkeit, den individuellen Zielsetzungen sowie den kulturellen Anforderungen ist an die kognitive Verarbeitung bzw. an die Interpretation der Entwicklungseinflüsse durch das sich entwickelnde Individuum gebunden. Pekrun/Helmke (1991, S. 39) bezeichnen diesen Prozess als „kognitive Vermittlung der Entwicklungseinflüsse“. Diese kognitive Vermittlung der Entwicklungseinflüsse erfolgt (a) durch deklaratives, informationsgesteuertes und prozedurales übungsabhängiges Lernen sowie (b) durch soziale Vergleichsprozesse und Bezugsgruppeneffekte (vgl. Pekrun/Helmke 1991, S. 39). (a) Erst durch die subjektive Wahrnehmung und Interpretation durch das Individuum werden die jeweils real vorhandenen Umweltgegebenheiten entwicklungswirksam. Es entstehen Wissensbestände (Selbst-, Umwelt- und Weltrepräsentationen) und handlungsbezogene Überzeugungen, die die Emotions-, Motivations- bzw. Handlungsbildung beeinflussen (deklarative Strukturen, Pekrun/Helmke, 1991, S. 38) sowie Prozedurschemata (prozedurale Strukturen, Pekrun/Helmke, 1991, S. 39), die ihren Ausdruck im habituellen Erleben und Verhalten finden. Diese in einem aktiv handelnden Lernprozess erarbeiteten deklarativen und prozeduralen Strukturen bestimmen die einzigartige Anpassung eines Individuums an seine Umwelt und damit seine Persönlichkeit (ergänzt durch Aspekte der Persönlichkeitsentwicklung, die auf Anlagefaktoren, Reifung oder physikalischen Einwirkungen beruhen). Mit „aktiv handelnd“ ist dabei gemeint, dass die eine Entwicklungsaufgabe konstituierenden Person-Umwelt-Relationen bidirektional wirken: Einerseits beeinflussen Umwelten die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, andererseits haben auch die Kinder und Jugendlichen Einfluss auf die Situationswahl und –gestaltung. Diesem allgemeingültigen Prinzip werden allerdings im Rahmen des Systems Schule durch Systemvorgaben und hierarchisch strukturierte Interaktionsverhältnisse objektive Grenzen gesetzt (vgl. Pekrun/Helmke 1991, S. 42). Die Struktur des als traditionell zu bewertenden deutschen Schulsystems begrenzt nicht nur die objektive Handlungsfreiheit der Kinder und Jugendlichen, sie bildet auch die Grundlage für die individuelle Verarbeitung sozialer Vergleichsprozesse und Bezugsgruppeneffekte. Schulische Leistungsrückmeldungen und entsprechende Statuszuweisungen beruhen in traditionellen Schulsystemen größtenteils auf sozialen Bezugsnormen. Diese spiegeln sich in den Selbstbewertungen der Heranwachsenden, (Selbstkonzepte, Selbstwert, Kausalattributionen) und in ihren bewertungsabhängigen

Emotions-, Motivations- und Handlungsmustern (Lernfreude, Leistungsmotivation und Leistungsängstlichkeit) wider (vgl. Pekrun/Helmke 1991, S. 39). Diese hier aufgeführten deklarativen Strukturen und habituellen Prozesse können Pekrun und Helmke (1991, S. 35) folgend unter dem Oberbegriff „schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale“ zusammengefasst werden. Hinsichtlich der Entwicklung dieser zentralen schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale von der Grundschule bis in die Sekundarstufe liegen empirisch gesicherte Kenntnisse vor (vgl. u. a. Pekrun/Helmke 1991; Dauenheimer/Frey 1996; Fend/Stöckli 1997; Helmke 1991, 1992, 1993, 1997, 1998; Weinert/Helmke 1997; Lehmann u. a. 1997; Bos u. a. 2003; Darge/Wagner 2003; Stiensmeier-Pelster/Rheinberg 2003; Valtin/Schmude 2002; Valtin u. a. 2000, 2002, 2003; Valtin/Wagner 2004, 2004a; Oerter/Montada 2008).

2.1.2.1 Schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale und ihre Bedeutung für die Entwicklung der beruflichen Orientierung

Wie die entwicklungspsychologische Forschung belegt, ist vor allem zu Beginn der Grundschule die Selbsteinschätzung der eigenen Fähigkeiten sehr hoch, nimmt dann aber im Verlauf der weiteren Schulzeit deutlich ab. Parallel dazu ist eine ansteigende Korrelation zwischen Selbst- und Fremdurteil (Helmke 1991, 1992, 1998; Fend/Stöckli 1997; Renkl u. a. 1997) und eine abnehmende Lernfreude zu beobachten (vgl. Helmke 1993, 1997, Valtin/Wagner, 2004). Die Entwicklung der Leistungsmotivation wird maßgeblich durch die Art und Weise der Leistungsrückmeldungen beeinflusst (vgl. Pekrun/Helmke 1991). Dabei konnte empirisch ein deutlicher Zusammenhang zwischen der sozialvergleichenden Rückmeldepraxis in Form von Zensuren und dem Grad der Misserfolgsängstlichkeit bzw. Erfolgszuversicht von Schülerinnen und Schülern nachgewiesen werden (Wagner/Valtin, 2004). Dauerheim und Frey (1997) berichten, dass insbesondere für weniger kompetente Schüler/innen soziale Vergleiche zu negativen Effekten führen: Der häufige Vergleich mit kompetenteren Altersgenoss/inn/en bedroht das Selbstwertgefühl leistungsschwächerer Kinder und Jugendliche und begünstigt die Entwicklung deutlich ungünstigerer Fähigkeitsselbsteinschätzungen (vgl. Helmke 1998; Stiensmeier-Pelster/Rheinberg 2003; Oerter/Montada 2008). Dies erklärt, wie bereits Heckhausen und Wagner in den 1960er Jahren darstellten, dass die „Furcht vor Misserfolg“ zum handlungsleitenden Motiv wird (vgl. Heckhausen/Wagner 1965). Erfolg wird dabei primär durch hohe Anstrengung und Glück, Misserfolg durch mangelnde Fähigkeit erklärt (vgl. Nicholls 1978). Infolge dieses Attributionsmusters werden Situationen, in denen Leistungen erbracht und beurteilt werden können, möglichst gemieden. Diese Haltung bestimmt die weitere Leistungsentwicklung und

begünstigt, dass sich infolge wiederholter schulischer Misserfolge Leistungsängstlichkeit manifestiert (vgl. Rost 1991). Des Weiteren belegen die zahlreichen empirischen Untersuchungen, dass die Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale in hohem Maße geschlechts- und schulformspezifische Verläufe aufweisen. Bei gleichen kognitiven Fähigkeiten in Deutsch sowie Sprachen und Mathematik sowie naturwissenschaftlichen Fächern zeigen sich deutliche geschlechtsspezifische Unterschiede in den Fähigkeitsselbstkonzepten. So weisen Jungen in Mathematik/naturwissenschaftlichen Fächern höhere Fähigkeitsselbstkonzepte auf als die Mädchen, die ihrerseits ihre Fähigkeiten in Deutsch und im sprachlichen Bereich höher einschätzen (vgl. Weinert/Helmke 1997; Lehmann u. a. 1997; Valtin u. a. 2005; Valtin/Schmude 2002; Darge u. a. 2003). Dies zeigt sich in vergleichbarer Weise auch für die fächerspezifische Lernfreude (vgl. Weinert/Helmke 1997; Valtin/Schmude 2002; Darge u. a. 2003). Des Weiteren deuten die Befunde daraufhin, dass weibliche Jugendliche über ungünstigere psychische Voraussetzungen verfügen als männliche: niedrigeres Selbstkonzept der Begabung, niedrigeres Selbstwertgefühl, höhere Leistungsangst und größere Furcht vor Misserfolg. Dies zeigt sich besonders deutlich bei Mädchen, die hinsichtlich ihrer Geschlechtsrolle traditionell orientiert sind (vgl. Valtin/Wagner 2004a). Aber auch in Abhängigkeit von der Schulform in der Sekundarstufe I ließen sich Unterschiede nachweisen. Gymnasiast/inn/en unterschätzen, gemessen an den Schulleistungen, ihre Begabung, während Hauptschüler/innen sie überschätzen (vgl. Wagner/Valtin 2002; Valtin/Wagner, 2004). Gymnasiast/inn/en und Realschüler/inn/en waren hinsichtlich schulischer Leistungsanforderungen ängstlicher als Haupt- und Gesamtschüler/innen (vgl. Valtin/Wagner 2004a). Darüber hinaus berichten Hauptschüler/innen über eine größere fächerspezifische Lernfreude als Gymnasiast/inn/en (vgl. Darge u. a. 2003). Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass bei der Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale (a) deutliche geschlechtsspezifische Entwicklungsverläufe zu beobachten sind, (b) die Hauptschüler/innen von dem Übergang in die Sekundarstufe I profitieren und (c) die Gymnasiast/inn/en am stärksten belastet sind (vgl. Valtin/Wagner 2004a, 2004). Daraus lässt sich schlussfolgern, dass ein enger Zusammenhang zwischen der Art und Weise, wie Heranwachsende Entwicklungsaufgaben bewältigen, und ihrem Geschlecht sowie der eingeschlagenen Bildungslaufbahn bestehen dürften.

Über die Bedeutung dieser schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale für die Entwicklung der beruflichen Orientierung bzw. Berufswahl liegen nach Kenntnis der Autorin nur ansatzweise berufswahlbezogene empirische Forschungsbefunde vor. Die Variablen Fähigkeit und Interesse konstituieren die subjektive Valenz einer Berufstätigkeit, die

wiederum das berufliche Fähigkeitskonzept als Teilkomponente der Identität prägt (vgl. Oerter/Dreher 1998, S. 391; Oerter/Montada 2008, S. 329). Das Grundprinzip einer leistungsorientierten Gesellschaft setzt voraus, dass die gesellschaftliche Positionierung des einzelnen Individuums durch seine Leistungen und Fähigkeiten begründet werden sollte. Tatsächlich ist diese aber in unserer Gesellschaft primär an den erreichten schulischen Abschluss gebunden, der wiederum in besonderer Weise vom soziokulturellen Milieu der Herkunftsfamilie abhängt (vgl. Oerter 1998, S. 388). Der Anspruch der Eltern an den Schulabschluss ihrer Kinder wächst, begründet durch den strukturellen Wandel der Arbeitswelt. Je höher der erreichte Schulabschluss ist, desto günstiger sind in der Regel die späteren Plazierungschancen in der sozialen Hierarchie, dies zeigt sich bereits in der sozialen Stellung innerhalb der Schulklasse (vgl. Fend 1991). Inwieweit jedoch die Eltern ihre Kinder beim Erreichen ihrer hohen Bildungserwartungen unterstützen können, wird maßgeblich vom familiären soziokulturellen Hintergrund determiniert. Bedingt durch die organisatorische Struktur der Schule setzen schlechte Zensuren der Aufwärtsmobilität im Bildungssystem objektive Grenzen. Zu dem begünstigen schlechte Zensuren Verzögerungen und Brüche in der Schullaufbahn. Diese gehen einher mit sozialer Abwertung, Anerkennungsverlusten durch Eltern und Gleichaltrige (vgl. Zimmermann 2006, S. 132). Fend (1991, S. 64) verweist auf die Bedeutung der Selbsteinschätzungen der berufsrelevanten Kompetenzen des Jugendlichen, die durch die Rückmeldungen zu den schulischen Leistungen stark beeinflusst werden dürften. Es besteht ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen dem Erfolg und Misserfolg in den Schulfächern und der Entwicklung von Berufswünschen: „Erfolge und Mißerfolge in den verschiedenen Unterrichtsfächern (wirken) selektiv auf die Entwicklung von Berufswünschen (wirken)“, da die Leistungsrückmeldungen die „Selbsteinschätzungen der berufsrelevanten Kompetenzen“ beeinflusst. (Grimm [1985], Hurrelmann und Wolf [1986], Krapp und Mandl [1976], zit. n. Fend 1991, S. 65).

Es ist empirisch belegt, dass die Intelligenz, die Fähigkeitsselbstkonzepte und schulischen Interessen bedeutsame individuelle Prädiktoren des leistungsthematischen Wahlverhaltens und des schulischen Lernens sind. Wie bereits dargestellt, konnte nachgewiesen werden, dass zwischen diesen drei Prädiktoren und den Schulleistungen eine wechselseitige Beeinflussung besteht (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 758). Die Intelligenz ist nicht nur die Bedingung, sondern auch eine Folge schulischen Lernens (vgl. Köller/Karim 2001). Die Fähigkeitsselbstkonzepte entwickeln sich nicht nur infolge schulischer Leistungserfahrungen und deren Kausalattribution, sondern sie beeinflussen, vermittelt über motivationale Variablen, auch den Lernprozess und damit die Schulleistungen (vgl. Oerter/Montada 2008,

S. 760). Schulische Interessen und Berufsinteressen stehen in einem engen Zusammenhang. Dabei wird Interesse als „Motivationskonzept, das eine weit verzweigte und differenzierte Orientierung an Umweltausschnitten beschreibt“ verstanden (vgl. Todt/Schreiber 1998).

Bei beiden Konstrukten zeigen sich frühzeitig geschlechtstypische Kanalisierungen (Oerter 1998, S. 782). Geschlechtsorientierte Interessen entwickeln sich im Kontext der aktiven Konstruktion der eigenen Geschlechtsrolle und sind spätestens mit einem Alter von 4 bzw. 5 deutlich ausgeprägt. Todt und Schreiber (1989) weist ferner darauf hin, dass Berufsinteressen im Alter von ca. 9 Jahren als Ausdruck „allgemeiner“ Interessen zu verstehen sind. Spezifische Interessen entwickeln sich erst im Jugendalter als Ausdruck der sich herausbildenden Individualität. Interessen im Sinne fachspezifischer intrinsischer Motivation lösen Lernprozesse in der Schule aus und halten diese auch aufrecht, werden andererseits aber auch durch das wahrgenommene schulische Kompetenzerleben beeinflusst (vgl. Baumert u.a. 1998). Die Leistungsmotivation ist eine psychologische Struktur, die laut Oerter (1998, S. 799) so nur in westlichen bzw. hochindustrialisierten Gesellschaften vorkommt. In unserer leistungsorientierten Gesellschaft stellt sie die Voraussetzung für eine erfolgreiche Bewältigung des Schul- und Berufslebens dar (vgl. Oerter/Monatada, 2008, S. 546). Nach Heckhausen (1974, S. 170) wird Leistungsmotivation definiert als eine besondere Form der Zielverfolgung, orientiert an einem als verbindlich angesehenen Tüchtigkeitsmaßstab. An diesem wird die Handlung bzw. das Handlungsergebnis gemessen und für erfolgreich oder misslungen angesehen. Die Erfolgs- und Misserfolgsorientierung als eine Entwicklungskomponente des Selbstkonzeptes beeinflusst maßgeblich das Leistungshandeln (vgl. Oerter 1998, S. 797). Damit wird die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zum „Zentralbegriff“ für leistungsorientiertes Handeln (vgl. Nicholls 1984). Das auf fortwährenden Wettbewerb und Leistungsvergleich orientierte deutsche Schulwesen zielt auf die Förderung einer auf Leistung und Anstrengung ausgerichteten Leistungsmotivation ab. Dem entziehen sich manche Kinder und Jugendliche mit an sozialen Bezugsnormen gemessenen ungenügenden schulischen Leistungen durch eine ausgeprägte Leistungs- und Anstrengungsvermeidung im Sinne einer Selbstschutzstrategie (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 553). Auch wenn diese Strategie im Kontext der Institution Schule eine selbstwertschützende Funktion haben kann, dürfte sie sich im Hinblick auf die Bewältigung von berufswahlrelevanten Herausforderungen als äußerst problematisch erweisen. Des Weiteren erwies es sich für die berufliche Entwicklung als ungünstig, wenn sich Personen emotional und motivational so stark an ihre Zielorientierungen binden, dass sie alternative Handlungspläne, wenn ihre Zielerreichung behindert wird, ausblenden (verminderte

Zielkontrolle). Dieses Verhaltensmuster ist oft schon in der frühen Kindheit erkennbar (vgl. zum Trotzverhalten, Heckhausen 1987). Die Untersuchungen Caspis und Elders (1988) belegen, dass insbesondere bei Jungen mit ausgeprägtem kindlichem Trotzverhalten längsschnittlich betrachtet signifikant häufiger Schulprobleme, chaotische Berufskarrieremuster sowie ein niedrigerer Berufsstatus zu beobachten waren. (Auf Zusammenhänge zwischen der soziokognitiven Kompetenz, der „Ich-Stärke“, der Leistung, der Disziplin und der prosozialen Motivation mit der Entwicklung der beruflichen Identität (vgl. Fend 1991) wird unter Punkt 2.3.2 eingegangen.)

2.1.2.2 Berufs- und Selbstkonzept und ihre Bedeutung für die Entwicklung der beruflichen Orientierung

Die Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung der beruflichen Orientierung“ basiert auf der kognitiven Verarbeitung der verschiedenen berufsweltbezogenen Informationen und Entwicklungseinflüsse. Kinder der westlichen Industrienationen werden in arbeitsteilig organisierte Arbeitsgesellschaften hineingeboren. Die direkt von den Kindern erlebte soziale Entwicklungsumwelt Elternhaus wird in unserer Kultur maßgeblich durch die Art und Weise der Teilhabe der Eltern an der Erwerbstätigkeit geprägt und determiniert in Deutschland in besonderer Weise auch die Chancen der Kinder in der Weichen stellenden Sozialisationsinstanz „Schule“. Die Sozialisation in einer hochentwickelten Arbeitsgesellschaft wie der unseren bedingt den frühzeitigen Aufbau von berufsbezogenen deklarativen und prozeduralen Strukturen. Es entstehen Wissensbestände über Berufsbilder, Hierarchien im Erwerbsleben, unterschiedliche Entlohnung, die Gefahr der Erwerbslosigkeit und deren Auswirkungen sowie zu tradierten weiblichen und männlichen Rollenbildern der Erwerbstätigkeit (vgl. Gottfredson 2002, S. 131). Aus diesen Wissensbeständen konstituieren sich in der Terminologie Gottfredsons die Berufskonzepte (vgl. Gottfredson 1981). Die kindlichen berufsrelevanten, selbstbezogenen Vorstellungen zur eigenen antizipierten Erwachsenenrolle, Geschlechtsrolle und Zugehörigkeit zu einem kulturellen Milieu, das heißt zu zentralen Aspekten ihres Selbstkonzeptes, wird geprägt durch das Gesellschaftsbild der erwerbstätigen bzw. von der Erwerbstätigkeit ausgeschlossenen Erwachsenen, insbesondere der Eltern (vgl. Gottfredson 1981). Auf der Grundlage der kindlichen Rekonstruktionen der Arbeitswelt und den berufsrelevanten Anteilen der kindlichen Selbstkonzepte werden dem jeweiligen Entwicklungsstand entsprechende Interessen und Wertvorstellungen entwickelt und dem angepasste berufsrelevante Vorentscheidungen (Berufswünsche) bzw. eignungs- und neigungsgerechte Entscheidungen (berufliche Präferenzen) hinsichtlich der beruflichen Zukunft getroffen. Gottfredson (2002, S. 95) weist darauf hin, dass insbesondere die

Bedeutung der frühkindlichen Rekonstruktionen der Arbeitswelt in Form von Alltagsvorstellungen für die weitere individuelle (Berufs-) Biographie weder von den Heranwachsenden selbst noch von den sie umgebenden Erwachsenen wahrgenommen wird.

2.1.2.3 Die berufliche Identität und ihre Bedeutung für die Entwicklung der beruflichen Orientierung

Durch den Übergang von der Agrar- zur Industriegesellschaft wechselte das die Gesellschaft ordnende Statussystem vom „zugeschriebenem“ zum „erworbenem“ (vgl. Fend 1991, S. 49 zur Perspektive der soziologischen Forschung). Die Qualifikationsprofile der Berufe werden vom ökonomischen und technischen Entwicklungsstand bestimmt. Die persönlichen berufsbezogenen Planungsprozesse und persönlichen Investitionen für die Gestaltung erwünschter beruflicher Perspektiven werden umso bedeutsamer, je mehr die Erreichbarkeit eines Berufsziels an persönlich erworbene Qualifikationen gebunden ist. Sie setzen eine erarbeitete persönliche Position zu den objektiv möglichen und subjektiv erwünschten beruflichen Möglichkeiten voraus. Diese Facette der Persönlichkeitsentwicklung wurde bereits im einführenden Teil der Arbeit theoretisch als Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung herausgearbeitet (vgl. Fend 1991). Wie die Darstellung der distalen Umweltbedingungen der Berufswahl deutlich zeigte, sind die berufsbezogenen persönlichen Entscheidungen und vor allem Entscheidungsmöglichkeiten in unserer Gesellschaft maßgeblich von „sozialgeschichtlich vorstrukturierten Opportunitätsstrukturen“ vorbestimmt (vgl. Fend 1991, S. 49), wie z. B. von der Institution „Schule“ als zentraler Zuteilungsinstanz für Bildungs- und Berufschancen oder der dem geschlechtsspezifisch und geschlechtshierarchisch segmentierten Arbeitsmarkt. Die erfolgreiche Erarbeitung der beruflichen Identität erfordert dementsprechend eine aktive Auseinandersetzung und Positionierung mit diesen „sozialgeschichtlich vorstrukturierten Opportunitätsstrukturen“. Oder wie Fend (1991, S. 20) es formuliert: „Es geht darum, eine persönliche Orientierung im Rahmen der beruflichen Angebote, der Geschlechtsrollenangebote, der politischen Ideologien und der weltanschaulichen Kulturen zu entwickeln. Personwerdung erfolgt hier also über eine Resubjektivierung kultureller Bedeutungen und Erfindungen.“

Im Weiteren werden nun die theoretischen Annahmen Gottfredsons (2005) zur Entwicklung der Berufs- und Selbstkonzepte im Kindesalter sowie die Fends (1991) zu einer Typologie des Aufbaus von Berufsidentität dargestellt.

2.2 Die Entwicklung der Berufs- und Selbstkonzepte: Die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson

„Why do people of both sexes (...) and social classes tend to differ, even in childhood, in the kind and quality of jobs they wish for?“ (Gottfredson 1996, S. 179).

Diese Frage war der Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen Gottfredsons. Sie basieren auf der Beobachtung, dass die heranwachsenden Generationen trotz des historischen Wechsels vom „zugeschriebenen“ zum „erworbenem“ Statussystem (vgl. Fend 1991) mehrheitlich das sozialkulturelle Milieu (vgl. Hradil 1999) ihrer Eltern in den eigenen (Berufs-)Biographien reproduzieren. In ihrer erstmalig 1981 publizierten Theorie, die die Berufswahl als Eingrenzungs- und Kompromissprozess beschreibt, entwickelt Gottfredson ein soziologisch und entwicklungspsychologisch orientiertes theoretisches Modell, in dem sie ihre Antwort auf diese Frage operationalisiert (vgl. Gottfredson 1981, 1983, 1985, 1996, 2002, 2005, 2006): *“That is, why do children seem to re-create the social inequalities among their elders long before they themselves experience any barriers to pursuing their dreams.”* (Gottfredson 1996, S. 179).

Mit der Entscheidung für einen bestimmten Beruf, so Gottfredson (2006, S. 167), wird das Ziel verfolgt, einen dem eigenen Selbstkonzept entsprechenden Platz in der subjektiv wahrgenommenen sozialen Umwelt zu finden. Berufswünsche und berufliche Präferenzen sind damit in einem hohen Maße vom Stand der Selbstkonzeptentwicklung und dem des Konzepts der sozialen Umwelt abhängig, insbesondere in den ersten beiden Lebensjahrzehnten (vgl. Gottfredson 2006, S. 167). Der Entwicklungsstand des Selbstkonzepts und des Konzepts der sozialen Umwelt wird bestimmt durch den Stand der kognitiven Entwicklung und damit von der Qualität der kognitiven Verarbeitung der Entwicklungseinflüsse (vgl. Pekrun/Helmke 1991).

Der Kerngedanke der Theorie ist, dass Kinder im Verlauf der Entwicklung ihrer beruflichen Orientierung das Gesamtspektrum der möglichen Berufe auf diejenigen eingrenzen, die sie als für sich passend bzw. akzeptabel einschätzen. Ziel dieses Eingrenzungsprozesses ist es, einen Beruf zu finden, der die Zugehörigkeit zu einer für das Kind relevanten Gruppe von Personen demonstriert, von denen es sich Anerkennung erhofft. Die Entscheidung für einen bestimmten Beruf basiert damit auf einem Konzept von diesem Beruf, das durch ausgewählte Merkmale der sozialen Gruppe, die diesen Beruf ausübt, charakterisiert ist. Passende bzw. akzeptable Berufe sind sozialgruppenbezogene Entsprechungen der Selbsterkenntnis „so bin ich und

deshalb möchte ich zu dieser für mich so wichtigen sozialen Gruppe gehören“. Erst von der Adoleszenz an gewinnen persönliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Eingrenzungsprozess an Bedeutung.

Im Prozess der Berufswahl greifen vier Entwicklungsprozesse ineinander: (1) die generelle kognitive Entwicklung (*cognitive growth*), (2) die Entwicklung der Persönlichkeit (*self-creation*), (3) die Eingrenzung der beruflichen Alternativen durch die Abstimmung von Selbst- und Berufskonzept (*circumscription*) und (4) die Anpassung der gewünschten an die realisierbare berufliche Erstqualifizierung (*compromise*) (vgl. Gottfredson 2006, S. 167).

Die Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten (*cognitive growth*) und die Entwicklung der Persönlichkeit insgesamt (*self-creation*) sind grundlegende Entwicklungsprozesse, die die Differenziertheit des Prozesses der Eingrenzung und Kompromissfindung bestimmen. Der Eingrenzungsprozess (*circumscription*) der beruflichen Alternativen basiert auf der Suche nach maximaler Übereinstimmung von Selbst- und Berufskonzept. Aufgrund ihrer Forschungsbefunde beschreibt Gottfredson in ihrer Theorie vier Stadien: Im Alter von 6 bis 8 Jahren werden zunächst Berufe ausgeschlossen, die als geschlechtsuntypisch empfunden werden (Klasse 1 – 3), dann, mit 9 bis 13 Jahren die, die nicht zur sozialen Schicht und zum wahrgenommenen Begabungsniveau passen (Klasse 4 - 8) und ab 14 Jahren (ab Klasse 9) die Berufe, die nicht den persönlichen Interessen und wahrgenommenen Fähigkeiten entsprechen (vgl. Gottfredson 1981, S. 555 zu den Alters- und Klassenstufenangaben). Im Prozess der Festlegung auf eine berufliche Erstqualifizierung muss unter Umständen eine Korrektur der Auswahl erfolgen, das heißt ein Kompromiss zwischen Wunsch und objektiven Möglichkeiten gesucht werden (*compromise*). Dabei kann es sich sowohl um distale Einschränkungen (globale und regionale Wirtschafts-, Arbeitsmarkt- sowie Berufsstruktur) oder individuelle Hindernisse, wie zum Beispiel ein nicht ausreichender Schulabschluss oder mangelnde Motivation zu weiteren persönlichen Investitionen zur Zielerreichung handeln (Gottfredson 2006).

Zunächst wird auf die Entwicklung des Berufskonzeptes eingegangen, dann werden ausführlich die zentralen Annahmen Gottfredsons zum Eingrenzungs- (*circumscription*) und Kompromissprozess (*compromise*) dargestellt. Auf ausgewählte Aspekte des jeweiligen Entwicklungsstandes der kognitiven Fähigkeiten (*cognitive growth*) und der Persönlichkeit (*self-creation*) wird jeweils an den relevanten Stellen verwiesen.

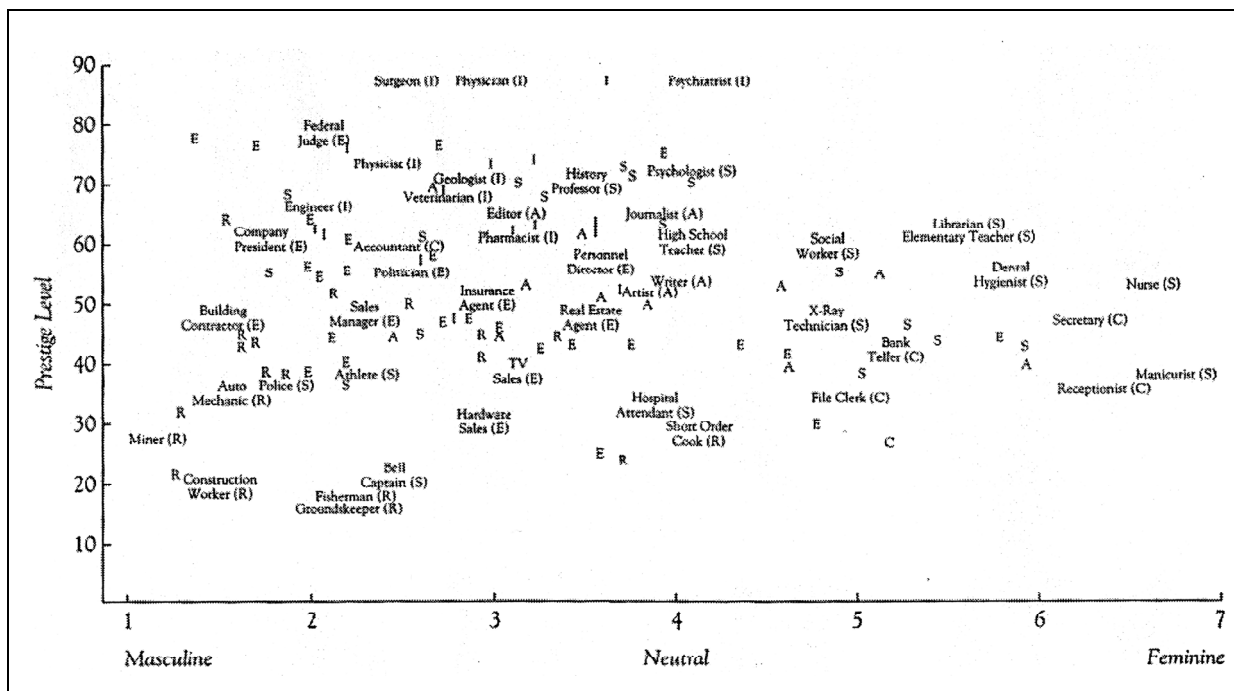
2.2.1 Berufskonzepte

Berufskonzepte, in der Literatur auch als „berufliche Stereotype“ bezeichnet, sind generalisierte Konzepte einer Person zu bestimmten Eigenschaften eines Berufes (Gottfredson 1981, S. 547). Es vereint verschiedene stereotype Annahmen hinsichtlich der Persönlichkeit von Menschen, die einen bestimmten Beruf ausüben, der Art der ausgeübten Tätigkeiten, der Entlohnung und Arbeitsbedingungen, der Eignung bestimmter Personen für diesen Beruf etc. Die Berufskonzepte verschiedener Individuen sind, genau wie deren Selbstkonzepte, in unterschiedlichem Maße komplex und differenziert, universell bzw. speziell. Auch wenn die Menschen eine Vielzahl verschiedener Vorstellungen über Berufe haben, so ließ sich empirisch belegen, dass sie von diesen Vorstellungen unabhängig mehrheitlich dazu tendieren die Gemeinsamkeiten und Unterschiede von Berufen anhand von drei zentralen Dimensionen zu beurteilen: (I) der Geschlechtstypik eines Berufes, (II) des beruflichen Prestiges einer Tätigkeit, das die intellektuelle Komplexität einer beruflichen Anforderung und den gesellschaftlichen Status widerspiegelt und (III) des Berufsfeldes, d. h. einer Charakterisierung typischer Eigenschaften eines bestimmten Berufsbildes (vgl. Shinar 1975). Diese drei Dimensionen ermöglichen einen vereinheitlichten Überblick über das Spektrum möglicher Berufe im Sinne einer „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ (Gottfredson 1981, S. 547). Die Abbildung 2 stellt eine Visualisierung der „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ nach Shinars (1975, zit. n. Gottfredson 1981, S. 553) dar. Die Abszisse des dargestellten Koordinatensystems bildet die Dimension „Geschlechtstyp“, die Ordinate die Dimension „Berufsprestige“ ab. Die Klassifizierung der Berufsfelder, denen die eingetragenen Berufe angehören, basiert auf dem Holland-Code (s. Punkt 5.2.2.2).

Diese gedankliche Organisation der Berufe, so Gottfredson (2002, S. 88 f; 2005 a; 2005 b; S. 73 f), stimmt bei allen Individuen westlicher Industrienationen weitestgehend überein, unabhängig von ihren eigenen Merkmalen auf diesen drei Dimensionen. Betrachtet man die drei Dimensionen etwas näher, so wird deutlich, dass die Komplexität der Dimensionen differiert. So stellt die Einordnung eines Berufs hinsichtlich der Kategorie „Geschlecht“ die einfachste, die hinsichtlich des Berufsfeldes eine deutlich komplexere Dimensionierungsanforderung dar. Gottfredson (2002, S. 88; 2005 a) belegt, dass während der Adoleszenz bei den Jugendlichen diese kognitive Repräsentation der Berufe bereits mit der eines Erwachsenen vergleichbar ausgeprägt ist. Die Wissenschaftlerin nimmt an, dass die drei Dimensionen der gedanklichen Organisation von Berufen im Sinne einer „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ im Verlauf der kindlichen Ontogenese schrittweise entwickelt werden. Mit fortschreitender mentaler Reife steigt die Komplexität der Informationen aus der sozialen

Umwelt, die mittels kognitiver Verarbeitung in die sich entwickelnden deklarativen und prozeduralen Strukturen integriert werden können. So werden Berufe zunächst hinsichtlich ihrer Geschlechtstypik, dann hinsichtlich ihrer Typik für eine bestimmte soziale Schicht und erst zum Schluss nach markanten Tätigkeitsmerkmalen klassifiziert.

Abbildung 2: Die kognitive Landkarte der Berufe



Quelle: Gottfredson 1981, S. 522

Diese schrittweise Rekonstruktion der kulturell determinierten Organisation der sozialen Umwelt des Kindes verläuft in Einklang mit dem wachsenden Wissen des Kindes über sich selbst und seiner Selbstwahrnehmung. Hinsichtlich der kognitiven Entwicklung weist der theoretische Ansatz Gottfredsons, auch wenn sie nicht explizit darauf verweist, Bezüge zu Ansätzen der Psychologie der Informationsverarbeitung auf (vgl. z. B. Sodian 2008, S. 448 ff): „*Children progress from thinking intuitively in the preschool years, to concretely in the elementary years, to abstractly in adolescence. With age, they become able to take in, understand, and analyze larger bodies of information, make subtler distinctions among people and occupations, compare them along more dimensions, infer internal states, and discern patterns in their own behavior.*“ (Gottfredson 2006, S. 167).

Die zentrale Annahme Gottfredsons (1981), dass es eine geschlechtsinvariante kognitive Präsentation der Berufe gibt, ist für Erwachsene (z. B. Reeb 1974; Krefting/Berger und Wallace 1978; zit. n. Gottfredson 1981) sowie Kinder (Schlossberg/Goodmann 1972; Tibbetts

1975; ebenfalls zit. n. Gottfredson 1981) empirisch nachgewiesen. Bereits von der vierten Klasse an korrelieren die kindlichen Geschlechtstyp- und Prestigeeinschätzungen mit denen Erwachsener. Dieser Zusammenhang wird etwa von 13 Jahren an signifikant und im Verlauf der Adoleszenz immer ausgeprägter (Weinstein 1958; Gunn 1964; Lauer 1974; Simmons/Rosenberg 1971; Goldstein/Oldham 1979; zitiert nach Gottfredson 1981). Neuere Untersuchungen bestätigen dies (Lapan/Jingaleski 1992; Ratschinski 2000; Aschermann u. a. in Vorbereitung).

Bereits Kinder von neun Jahren an (vgl. Jimenez 2006; Aschermann u. a. in Vorbereitung), erst recht aber Jugendliche in der Sekundarstufe, verfügen über eine stabile, geschlechtsinvariante kognitive Repräsentation der Dimensionen „Geschlecht“ und „Prestige“ (vgl. Lapan/Jingaleski 1992; Ratschinski 2000; Schmude 2005, 2005a).

Gottfredson weist darauf hin, dass die „*kognitive Landkarte der Berufe*“ zwei strukturelle Besonderheiten aufweist: (1) Deutlich mehr Berufe sind eher maskulin und im Prestige höher, (2) nicht alle theoretisch möglichen Kombinationen von Geschlechtstyp, Berufsprestige und Berufsfeld sind auch in der Praxis auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt zu finden (vgl. Gottfredson 2002, S. 101). Gottfredson (1981, S. 553) betont aber ausdrücklich, dass die Dimensionen „Geschlechtstyp“ und „Berufsprestige“ als voneinander unabhängig betrachtet werden können. Dass sich insbesondere diese beiden Kategorien bereits sehr früh als berufswahlrelevante Entscheidungskriterien erweisen, wird im Folgenden dargestellt.

2.2.2 Die Eingrenzung der beruflichen Alternativen durch Abstimmung von Selbst- und Berufskonzept (*circumscription*)

Gottfredson versteht den Prozess der Berufswahl als Prozess der Eliminierung inakzeptabler Berufsalternativen (vgl. Gottfredson 2006, S. 167). Handlungsleitend sind dabei das Selbstkonzept und das Berufskonzept. Diese stellen Gedächtnisrepräsentationen von Informationselementen (a) über die eigene Person und (b) über die soziale Umwelt, speziell die Arbeitswelt dar. Die von Gottfredson jeweils angegebenen Altersgrenzen betreffen nicht den Zeitraum, in dem sich eine Dimension entwickelt, sondern in dem sie in der Regel bei der Formulierung von Berufswünschen berücksichtigt wird (vgl. Gottfredson 2002, S. 94 f).

Stadium 1: Orientierung an physischer Größe und Stärke (3 bis 5 Jahre)

Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter orientieren sich bei der Wahrnehmung ihrer sozialen Umwelt an einfachen, grundlegenden Kategorien. Gottfredson beschreibt hier die Eigenschaften „groß und stark“ versus „klein“ als zentrale Urteilsdimensionen bei der

Einteilung der sozialen Umwelt (vgl. Gottfredson 1996, 2006). Dabei wird die „Welt der Erwachsenen“ mit den Adjektiven „groß und stark“, die der Kinder mit „klein und schwach“ belegt. Kinder in diesem Alter erkennen sehr wohl, dass die Berufstätigkeit ein bedeutsamer Bestandteil der von ihnen als eigenständig wahrgenommenen „Welt der Erwachsenen“ ist. Damit wird die „Erwachsenenrolle“ unmittelbar mit dem Thema „Beruf/Berufstätigkeit“ assoziiert. Gottfredson berichtet (1996, S. 191), dass Kinder real existierende Berufe erst als Berufswünsche angeben, wenn sie auch antizipieren können, dass sie selbst einmal erwachsen sein werden.

Obwohl Kinder zu diesem Zeitpunkt noch nicht über stabile, kohärente Geschlechtsrollenkonzepte verfügen, nehmen sie dennoch die konkreten, beobachtbaren Unterschiede zwischen den Geschlechtern wahr. Dies ist die Voraussetzung für die Entwicklung des Verständnisses abstrakter Merkmale der Kategorie „Geschlecht“. Ein bedeutsamer Schritt in diese Richtung ist die Orientierung an gleichgeschlechtlichen Erwachsenen, erkennbar an Selbstauskünften zu bevorzugten Aktivitäten.

Stadium 2: Orientierung an Geschlechtsrollen (6 bis 8 Jahre)

Kinder in diesem Altersbereich unterscheiden Personen und ihre soziale Umwelt, einschließlich der Arbeitswelt, soweit sie diese zu diesem Zeitpunkt wahrnehmen können, anhand konkreter, sichtbarer Eigenschaften. Kennzeichnend für dieses Entwicklungsstadium ist die Fähigkeit, mit dichotomen Kategorien operieren zu können. Die deutlichste dichotome Kategorie der sozialen Umwelt ist das Geschlecht – erkennbar an eindeutigen biologischen Merkmalen, der äußeren Erscheinung und geschlechtstypischen Verhaltensweisen. Über diese sichtbaren Merkmale erschließen sich die Kinder, was in einer Gesellschaft als typisch „weiblich“ und typisch „männlich“ angesehen wird (vgl. Gottfredson 1996, S. 192). Kinder dieses Alters orientieren sich strikt an den als relevant für die Zuordnung zu einem Geschlecht erkannten geschlechtstypischen Eigenschaften. Sie haben sehr rigide Vorstellungen davon, was typisch „weiblich“ und typisch „männlich“ ist, und identifizieren sich in hohem Maße mit den Attributen der gleichgeschlechtlichen Geschlechtsrolle. Nach Kohlberg (1966, zit. n. Gottfredson 1981) werden das eigene Geschlecht und auch die dazugehörigen Verhaltensweisen als besser und attraktiver betrachtet. Berufe, die dem kindlichen Empfinden nach nicht mit der eigenen Geschlechtsrolle kompatibel sind, werden in diesem Stadium ausgeschlossen. Dieser Eliminierungsschritt setzt drei Dinge voraus: (1) die Annahme der eigenen Geschlechtsrolle einschließlich der hohen Bewertung der mit ihr verbundenen Eigenschaften, (2) eine altersangemessene Kenntnis

beruflicher Tätigkeiten und (3) die entwickelte Fähigkeit, Berufe mit eindeutigen geschlechtsspezifischen Ausprägungen nach ihrem Geschlechtstyp zu differenzieren. Die in diesem Alter starke Identifikation mit dem eigenen Geschlecht ist für die weitere Entwicklung des kindlichen Selbstkonzeptes und seiner Persönlichkeit in Hinblick auf die Identitätsentwicklung insgesamt von zentraler Bedeutung. Die kognitive Repräsentation des sozialen Raums der Kinder ist von diesem Alter an mit der Positionierung zu einer geschlechtstypischen Grenze verbunden: „*Youngsters have now erected their tolerable-sextype boundary*“. (Gottfredson 1996, S. 192).

Hinsichtlich des sozialen Prestiges bestimmter Berufe verfügen Kinder zu diesem Zeitpunkt lediglich über ein recht einfaches Verständnis. Ihre soziale Umwelt differenzieren sie beispielsweise anhand der Kategorien „arm und reich“, die Attraktivität bestimmter Berufe wird an sichtbaren Merkmalen wie dem Ort der Ausübung der Berufstätigkeit, einer Uniform, Berufsbekleidung oder der technischen Ausstattung eines Berufes festgemacht.

Stadium 3: Orientierung an sozialen Bewertungen (9 bis 13 Jahre)

Dieses Stadium steht in engem Zusammenhang mit biologischen und kognitiven Reifeprozessen. Zum einen fällt in diese Phase der Übergang von der Kindheit zur Jugend. In der aktuellen entwicklungspsychologischen Forschung bezeichnet man die Zeitspanne zwischen dem 10. und 13. Lebensjahr als frühe Adoleszenz (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 272). Die kognitive Entwicklung im Verlauf der Adoleszenz ist durch eine Erweiterung der Denk- und Reflexionsfähigkeit geprägt. Die Denkopoperationen der Heranwachsenden gehen vom konkret-anschaulichen in das formal-operatorische Denken über. Konkret bedeutet dies, dass sich das Spektrum der Denkopoperationen zunehmend erweitert: Allmählich verfügen die Jugendlichen über die Fähigkeit, in Möglichkeiten zu denken, auch abstrakte Sachverhalte zu verstehen und multidimensionale bzw. relativistische Sichtweisen zu entwickeln (vgl. Steinberg 2005).

Da die Kinder bzw. Jugendlichen nun auch komplexere und nicht der direkten Beobachtung zugängliche Tätigkeiten einem bestimmten Berufsbild zuordnen können, erweitert sich das Spektrum der wahrgenommenen Berufsbilder (vgl. Gottfredson 2005, S. 79). Im Alter von 9 bis 13 Jahren entwickeln die Heranwachsenden ein feines Gespür für die Bedeutung von Bewertungen in ihrer sozialen Umgebung. Zunächst handelt es sich dabei um einfachere Unterscheidungen an direkt beobachtbaren Merkmalen (Kleidung, Besitz attraktiver Gegenstände, Benehmen) (vgl. Gottfredson 1996, S. 193). Bis zum Alter von 13 Jahren

entwickelt sich darauf aufbauend das Verständnis für den Zusammenhang zwischen Einkommen, Bildung und Beruf. Bereits 13-Jährige beurteilen Berufe hinsichtlich ihres sozialen Prestiges in vergleichbarer Weise wie Erwachsene. Die Jugendlichen erkennen nun berufliche Hierarchien und deren Bedeutung für die Gestaltung des Lebens und der Wahrnehmung durch andere. Für die antizipierte persönliche Positionierung in dieser durch die berufliche Position geprägten sozialen Umwelt sind zwei Prozesse relevant. Die Jugendlichen entwickeln (1) eine Vorstellung über ihr allgemeines Fähigkeitsniveau im Vergleich zu ihren Mitschülern und den Anforderungen attraktiver Berufe. Des Weiteren (2) verinnerlichen sie, welche Berufe innerhalb ihrer Herkunftsfamilie und des unmittelbaren soziokulturellen Milieus als dem sozialen Status angemessen akzeptiert bzw. als unakzeptabel ausgeschlossen werden. Durch informationsgesteuertes Lernen und die kognitive Verarbeitung sozialer Vergleichsprozesse (vgl. Pekrun/Helmke 1991) konstituieren sich aus den Entwicklungseinflüssen des institutionellen und informellen Mikrosystems (Elternhaus, Schule, etc.) milieu- und lebenslagenspezifische Einstellungen, Verhaltensweisen und Erwartungen der Heranwachsenden. In diesem Altersbereich werden nun zum einen Berufe ausgeschlossen, deren berufliches Prestige innerhalb des soziokulturellen Milieus der Herkunftsfamilie als zu niedrig bewertet wird („*tolerable level boundary*“, Gottfredson 1996, S. 193). Zum anderen werden Berufe ausgeschlossen, deren Anforderungen bezüglich der wahrgenommenen eigenen kognitiven Voraussetzungen nur unter großer Mühe bzw. mit einem hohen Risiko des Scheiterns entsprochen werden könnte („*tolerable effort boundary*“, Gottfredson 1996, S. 193). Für die individuelle Ausbildung der oberen Grenze akzeptabler Berufsprestiges ist die schulische Sozialisation von besonderer Bedeutung. Insbesondere die leistungsbezogenen Rückmeldungen der Lehrkräfte und die Positionierung der Eltern und Peers zu diesen Rückmeldungen prägen, wie bereits dargestellt, die Beurteilung der eigenen kognitiven Leistungsfähigkeit der Heranwachsenden.

Bereits in den ersten 10 Lebensjahren – so belegen die Forschungsarbeiten Gottfredsons - entwickeln Heranwachsende ein stabiles Konzept ihrer persönlichen Position innerhalb der sozialen Ordnung. Auf der Basis dieses Konzeptes schränken Kinder und Jugendliche nachhaltig das Spektrum möglicher Berufe auf einen begrenzten Bereich ein (Gottfredson 1996, S. 194). Dabei definieren das eigene Geschlecht, das wahrgenommene soziokulturelle Milieu und die Beurteilung der eigenen kognitiven Leistungsfähigkeit auf der „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ das Spektrum möglicher beruflicher Alternativen. Zusammenfassend bedeutet dies, dass Kinder, lange bevor sie den Prozess der tatsächlichen Festlegung auf einen

Beruf reflektieren können, Entscheidungen treffen, die die spätere Berufswahl nachhaltig beeinflussen (Gottfredson 2002, S. 94).

Stadium 4: Orientierungen an den eigenen Interessen, Werten und Zielen (14 Jahre und älter)

In diesem vierten Stadium des Eingrenzungsprozesses fokussiert sich die Auseinandersetzung mit dem eigenen Selbst auf die Frage „Wer bin ich?“. Die drei vorangegangenen Stadien dienten in erster Linie dazu, berufsrelevante Entscheidungen einer sozialen Gruppe anzupassen. Berufswünsche bis zum Stadium 4 können damit in gewisser Weise als „Nebenprodukte“ (Gottfredson 2005, S. 81) der Identifikation der Jugendlichen mit ihrer sozialen Bezugsgruppe betrachtet werden. In Stadium 4 finden nun auch persönliche Vorlieben, Neigungen und Fähigkeiten Berücksichtigung. Innerhalb des in den ersten drei Stadien erarbeiteten sozialen Raums möglicher Berufe fokussiert sich nun die Auseinandersetzung mit den beruflichen Alternativen auf die Suche nach dem Berufsfeld, das den individuellen Eigenschaften am besten entspricht (vgl. Gottfredson 1996, S. 195).

Jugendliche dieses Alters sind in der Lage, in größerem Umfang abstrakte und hochkomplexe Informationen zu verarbeiten. Von besonderer Bedeutung ist auch die „zunehmende Automatisierung von Denkprozessen“ (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 287f). Hierdurch vergrößern sich die Ressourcen für bewusst gesteuerte kognitive Prozesse, die insbesondere für relativistische und kritische Denkprozesse in Richtung der Ausbildung autonomen Denkens genutzt werden (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 287f). Die Entscheidung für ein bestimmtes Berufsfeld fordert von den Jugendlichen, dass sie zum einen intensiv ihre Interessen, Fähigkeiten, persönlichen Eigenschaften, Werte und Ziele erkunden (vgl. Gottfredson 1995, S. 195), zum anderen, dass sie nun ihr Wissen zu den einzelnen Berufen in ihre bis zu diesem Zeitpunkt primär an Geschlecht und Berufsprestige orientierte kognitive Repräsentation der Berufe integrieren. Die „*kognitive Landkarte der Berufe*“ wird in diesem Stadium im Sinne von Berufsfeldern strukturiert. Wie bereits bei den einführenden Anmerkungen zur Entwicklung des Berufskonzeptes ausgeführt wurde, integriert Gottfredson hier die Persönlichkeits- und Interessentypologie Hollands (1966, 1985, 1997) in ihr theoretisches Konzept (s. Punkt 5.2.2.2 sowie Abb. 2).

In diesem Stadium des Eingrenzungsprozesses gewinnen neben den persönlichen Neigungen und Talenten auch Fragen nach dem ganz persönlichen Lebensplan (Karriereplanung, Familienplanung, nichtberufliche Lebensziele) zunehmend an Gewicht. Unter dem Einfluss dieser Faktoren geht der Eingrenzungsprozess in den Prozess der Kompromissfindung über (vgl. Gottfredson 1996, S. 195).

2.2.3 Abstimmung der gewünschten mit der realisierbaren beruflichen Erstqualifizierung (*compromise*)

Im Prozess der Kompromissuche gilt es, den in den Stufen 1 bis 4 entwickelten Berufswunsch hinsichtlich seiner Realisierbarkeit zu prüfen und ihn gegebenenfalls an die wahrgenommenen aktuellen Möglichkeiten anzupassen: die vor Ort bestehenden tatsächlichen Ausbildungs- und Berufsmöglichkeiten, die aktuelle Situation auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt, die Einstellungspraktiken und die Kompatibilität der eigenen Wünsche mit bereits bestehenden familiären Verpflichtungen und Fragen der persönlichen Familienplanung (vgl. Gottfredson 2002, S. 101). Des Weiteren weist Gottfredson (2006, S. 101) an dieser Stelle nochmals darauf hin, dass nicht alle theoretisch möglichen Kombinationen von Geschlechtstyp, Berufsprestige und berufsbezogenen Interessentypen nach Holland auf dem realen Arbeitsmarkt anzutreffen sind. Nur wenige Individuen werden in ihren Berufswünschen nicht durch diese real existierenden Restriktionen in ihrer Wahl eingeschränkt.

Gottfredson verweist auf vier Prinzipien der Kompromissfindung: (1) Entscheidung, in welcher Reihenfolge die anhand der Kategorien „Geschlecht“, „Prestige“ und „Berufsfeld“ vorgenommenen Eingrenzungen der Berufsalternativen aufgegeben werden (*Developing conditional priorities*), (2) Entscheidung für eine Alternative, die „passabel“ ist (*Opting for „the good enough“*), (3) Vermeidung der als „nicht passabel“ bewerteten Alternativen (*Staving off the „not good enough“*) und (4) Suche nach einer Alternative, um einen antizipierten Kompromiss bereits im Vorfeld zu umgehen (*Accommodating to compromise*) (vgl. Gottfredson 2002, S. 104).

Das Prinzip 1 (*Developing conditional priorities*) beschreibt, dass die Bedeutung der Kategorien „Geschlecht“, „Prestige“ und „Berufsfeld“ von der Größe des zu leistenden Kompromisses abhängt. In ihrer Theorie stellt Gottfredson (2006, S. 169) dar, dass Individuen zunächst bemüht sind, sich auf ein anderes Berufsfeld zu orientieren, welches aber innerhalb des für sie im Prozess der Eingrenzung festgelegten sozialen Raumes akzeptabler Berufe verortet sein muss. Wenn dieser Lösungsversuch nicht zu einer realisierbaren Berufswunschvariante führt, wird nach beruflichen Alternativen mit geringerem Berufsprestige gesucht. Erst wenn auch diese Kompromissuche erfolglos ist, werden geschlechtsuntypische Berufe in Betracht gezogen. Gottfredson begründet das lange Festhalten an geschlechtstypischen Berufswünschen damit, dass es sich bei dem geschlechtsbezogenen Aspekt des Selbsts um ein zentrales Element des Selbstkonzeptes handelt (vgl. Gottfredson 2005, S. 169). Sie betont allerdings auch, dass die Forschungsergebnisse darauf hinweisen, dass weibliche Jugendliche und Frauen eher bereit

sind, sich auf einen geschlechtsuntypischen Beruf zu orientieren als männliche Jugendliche und Männer (vgl. Gottfredson 2002, S. 106).

Unabhängig vom Geschlecht ist die gefundene Alternative, so Gottfredson (2002, S. 106) in der Regel nicht die bestmögliche, sondern (Prinzip 2) nur eine akzeptable Alternative, da bei weitem nicht alle Informationsmöglichkeiten bei der Suche nach Alternativen ausgeschöpft werden (vgl. Gottfredson 2002, S. 106). Auf der anderen Seite wird aber (Prinzip 3) so lange wie irgend möglich nach einer als akzeptabel zu bewertenden Alternative gesucht und Berufe, die als nicht „gut genug“ bewertet werden, möglichst vermieden. Das Prinzip 4 beschreibt, das Individuen bestrebt sind, möglichst schon im Vorfeld Situationen, die ihre soziale Position oder ihre Geschlechtsrollenidentität in Frage stellen, durch die Suche nach einem Kompromiss zu umgehen. Diese an der Erfüllung der gesellschaftlichen Erwartungen ausgerichteten Prinzipien der Kompromissuche im Jugendalter bestimmen nachhaltig die Gestaltung des gesamten zukünftigen Lebens. Gottfredson (2002, S. 107) berichtet, dass Erwachsene, die sich gesellschaftlich positioniert und von ihren Herkunftsfamilien emanzipiert haben, rückblickend diesen Prozess auch so reflektieren: Persönliche Zielsetzungen werden in dieser Entscheidungsphase zurückgestellt, weil man sich den Werten und Erwartungen der unmittelbar erlebten sozialen Umwelt gegenüber verpflichtet fühlt.

2.2.4 Empirische Befunde

Die Forschungsarbeiten Hendersons, Heskeths und Tuffins (1988) belegen, dass die Dimension „Geschlecht“ im Sinne einer „*tolerable sextype boundary*“ bei der Angabe eines Berufswunsches wesentlich früher eine Rolle spielt als die Dimension „Prestige“, die erst von neun Jahren an bei den Berufswünschen mitbedacht wird. Auch in den Analysen von Petter (2002), Seipel (2004), Schmude (2005; eingereicht bei ZfF&G) und Jimenez (2006) bestätigte sich, dass die Kategorie „Geschlecht“ bereits im Grundschulalter eine deutliche Bevorzugung geschlechtsspezifischer Berufe bedingt. Kinder rekonstruieren die gesellschaftlich produzierte Ungleichheit der Frauen in der Arbeitswelt, wenn ihr familiales Umfeld entsprechende Erfahrungen bereitstellt (z. B. Ausschluss der Mutter aus dem Erwerbsleben bei gleichzeitig knappem Familienbudget, tradierte weibliche und männliche Rollenbilder) (vgl. Gläser 2002). Bereits Kinder im Grundschulalter nehmen Hierarchien im Erwerbsleben und die unterschiedliche Entlohnung wahr. Und sie verfügen über Kenntnisse bezüglich eines geringen bzw. hohen Sozialprestiges innerhalb der Arbeitswelt als soziologische Beschreibungskategorien (vgl. Gläser 2002). Diese subjektiven Deutungsmuster von gesellschaftlicher Wirklichkeit und sozialer Ungleichheit stehen in engem Zusammenhang

mit biographischen Determinanten wie beispielsweise der Familienform, der Form der Betroffenheit durch Arbeitslosigkeit, dem eigenen Geschlecht oder der sozialen Herkunft (vgl. Gläser 2002, S. 256). Kinder aus alleinerziehenden Familien spiegeln die real existierende Benachteiligung dieser Familienform (erhöhte Gefahr des Verlustes der Erwerbstätigkeit, erhöhtes Armutsrisiko) adäquat wider. Zur Bedeutung der „*tolerable level boundary*“ und „*tolerable effort boundary*“ liegen aus der nordamerikanischen Forschung Befunde für das Jugendalter sowie für deutsche Jugendliche (vgl. Ratschinski 2002) und Viertklässler aus den Studien von Jimenez (2006) und Aschermann u. a. (in Vorbereitung) vor. Hannah/Kahn (1989) und Jimenez (2006) bestätigten, dass Jugendliche bzw. Kinder aus höheren Schichten Berufe mit höherem Prestige bevorzugen. Dieser Zusammenhang ist zwischen Kind und gleichgeschlechtlichem Elternteil besonders deutlich (vgl. Jimenez 2006). Sowohl Lapan/Jingeliski (1992) als auch Ratschinski (2002) belegen, dass Schüler/innen mit guten und sehr guten Schulleistungen auch prestigehöhere Berufswünsche äußern. Mit steigenden Selbstkonzeptwerten wählen Jugendliche unabhängig vom Geschlecht Berufe mit höherem Prestige (vgl. Hannah/Kahn, 1989; Lapan/Jingeliski 1992; Jimenez 2006). Nach Jimenez (2006, S. 83) erklärt bei Viertklässlern an erster Stelle die Übergangsempfehlung, an zweiter Stelle der Selbstwert und an dritter Stelle die soziale Herkunft das Prestige eines Berufswunsches.

Die empirischen Befunde zur „*circumscription*“, also des auf diesen Grenzen basierenden Eingrenzungsprozesses, belegen deutliche Geschlechts- und Bildungsniveauunterschiede. Vor allem leistungsstarke weibliche Jugendliche verschieben die „*tolerable sextype boundary*“ zu Gunsten geschlechtsneutraler und -untypischer Berufe. Diesen Effekt erklärt Gottfredson (1996, S. 209) auch mit der bereits beschriebenen Besonderheit der kognitiven Landkarte der Berufe: Es gibt weniger typisch weibliche als typisch männliche Berufe; und typisch weibliche Berufe weisen ein geringeres Berufsprestige auf als die männlichen. Auf dieses Problem weisen auch Ratschinski (2000), Jimenez (2006) und Aschermann u. a. (in Vorbereitung) hin. Die Untersuchungen von Leung/Harmon (1990) und Leung/Conoley und Scheel (1994) deuten darauf hin, dass bei Jugendlichen, die später eine akademische berufliche Laufbahn einschlagen, die Zone akzeptabler Berufswünsche mit zunehmendem Alter eher erweitert als einschränkt ist.

Auf die Entwicklung von Interessen und Fähigkeiten sowie deren Bedeutung für die beruflichen Präferenzen gehen die hier zitierten Arbeiten nicht ein. In einer ersten Analyse der Bedeutung der Interessenorientierung für die beruflichen Präferenzen im Rahmen des AIDA-Projektes stimmte in Klasse 9 die Höhe der zu ausgewählten Fächern berichteten Lernfreude überein mit der im Berufswunsch erkennbaren Interessenorientierung (z. B. hohe Lernfreude in Mathematik und Naturwissenschaften und intellektuell-forschende Interessenorientierung oder hohe Lernfreude in musischen Fächern sowie Sprachen und künstlerisch-sprachliche Interessenorientierung) (vgl. Schmude 2005 a).

Die Befundlage zum Kompromissprozess („*compromise*“), der zur Auswahl eines Berufswunsches führt, muss ebenfalls differenziert betrachtet werden. Die Arbeiten von Leung/Plake (1990) und Ratschinski (2000) belegen, dass für leistungsstarke Schüler/innen in der Sekundarstufe das Prestige eines Berufes in einer Entscheidungssituation in der Regel bedeutsamer ist als der Geschlechtstyp. Der Akzeptanzbereich von weiblichen Jugendlichen ist hinsichtlich des Geschlechtstyps eines Berufes zwar insgesamt größer als der der männlichen, je niedriger aber das Bildungsniveau und je stärker der zu leistende Kompromiss ist, desto relevanter wird für beide Geschlechter die Wahrung der Geschlechtskonformität ihrer beruflichen Orientierung (Ratschinski 2002). Dies zeigt sich umso deutlicher, je konflikthafter die Berufswahlsituation ist (geschlechtstypisch, niedriges Prestige vs. geschlechtuntypisch, hohes Prestige) (Ratschinski 2000). Aschermann u. a. (in Vorbereitung) beobachteten dieses Entscheidungsverhalten bereits bei Viertklässlerinnen in einer fiktiven Konfliktsituation.

2.3 Entwicklung der beruflichen Identität

Identität ist ein psychologisches Konstrukt, das verschiedene Selbstkonzeptelemente integriert: das kognitive Selbstkonzept (Fähigkeitsselbstkonzept), das affektive Selbstkonzept (Selbstwertgefühl, Selbstvertrauen), Real- und Idealbild, kontextspezifisches, authentisches und unauthentisches Selbst sowie das Bild, das andere von einem haben. Der Stellenwert der einzelnen Komponenten ist entwicklungsabhängig (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 305). Die Selbstwahrnehmung und –beschreibung wird mit zunehmendem Alter differenzierter (vgl. Gottfredson 2005; Pinquart/Silbereisen 2000). Eine besondere Herausforderung in unserer modernen Gesellschaft besteht darin, dass die Identität – insbesondere das Idealbild - nicht mehr durch den Stand, in den man hineingeboren wurde, bestimmt wird, sondern die Identität in einem Prozess der Selbstwahrnehmung und Selbstgestaltung erarbeitet werden muss (vgl.

Fend 1991; Oerter/Dreher 1998; Oerter/Montada 2008). Während die frühkindliche Entwicklung nach wie vor normativ von dem soziokulturellen Milieu, in das man hineingeboren wurde, geleitet wird, wird die Adoleszenz zu einer sensiblen Phase für die Entwicklung der Identität (vgl. Fend 1991; Oerter/Montada 2008). Sie ist nach Pinquart und Silbereisen (2000) gekennzeichnet durch eine zunehmende Trennung von Real- und Idealbild, von authentischem und unauthentischem Selbst und der Einbeziehung einer zeitlichen Dimension: „Kinder beschreiben sich gewöhnlich gegenwartsbezogen, während Jugendliche Vergangenheit (wie sie waren) und Zukunft (wie sie sein möchten, was sie werden möchten) mit in die Selbstbeschreibungen aufnehmen.“ (Oerter/Montada 2008, S. 305).

Auf die unbestritten identitätsbildende und –fördernde Wirkung von Arbeit und Beruf in arbeitsteilig organisierten Gesellschaften wurde bereits in den vorangegangenen Abschnitten der Arbeit verwiesen (vgl. auch Super 1961; Tiedeman/O’Hara 1963; Fend 1991; Häfli u.a. 1988 Oerter/Dreher 1998).

Bei der Entwicklung bzw. Erarbeitung der beruflichen Identität handelt es sich, wie im einführenden Teil herausgearbeitet wurde, um einen spezifischen Bereich der Identitätsarbeit im Jugendalter (vgl. Fend 1991). Der Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung lässt sich in Anlehnung an Waterman nach Fend (1991, S. 18) als Erarbeitung eines „individualisierten“ Verhältnisses der eigenen Person zu Zielen, Werten und Überzeugungen bezüglich der eigenen beruflichen Laufbahn definieren. In der Adoleszenz betreffen diese persönlichen Ziele, Werte und Überzeugungen insbesondere die Planung der beruflichen Erstqualifizierung. In diesem Prozess der Berufsfindung befindet sich die berufliche Identität im Aufbau (vgl. Fend 1991). Selbst die Festlegung auf eine berufliche Erstqualifizierung definiert Fend (1991, S. 50) noch als „Vorläufer der Berufsidentität“. Der Prozess der Berufsfindung verläuft individuell sehr unterschiedlich (vgl. Waterman 1985; Fend 1991). Bezugnehmend auf Waterman (1985) beschreibt Fend (1991) vier Typen: „... jemand (kann) über lange Zeit in der „Schleife“ verharren, herauszufinden, was man eigentlich will. Jemand kann in dem Sinne diffus sein, dass er gar nicht weiß, was er will, und auch wenig rational versucht herauszufinden, wie er zu einer echten Zielfindung kommen könnte. Ein anderer mag sich auch unsicher sein, er ist aber in intensiven Suchprozessen engagiert, um herauszufinden, was er machen möchte. Wieder ein anderer hat diesen gesamten Prozeß im ‚Schnellverfahren‘ durchlaufen: er hat früh gewusst, was er möchte, und konkrete Realisierungschancen schnell ergriffen.“ (Fend 1991, S. 82).

Die Forschung zur Identitätsentwicklung ist eng mit den Namen Erikson und Marcia verbunden. Nach Erikson konstituiert sich die Identität aus den jeweils aktuellen Entwicklungsthemen, denen sich das Individuum stellen muss, der Stärke der Verpflichtung, die das Individuum wahrnimmt, diese Entwicklungsthemen auch zu bewältigen, und dem Umfang der Exploration, die eingesetzt wird, um diesen Verpflichtungen gerecht zu werden. Marcia entwickelte in Fortführung der Identitätskonzeption Eriksons in den 1960er Jahren ein Verfahren zur Erfassung des aktuellen Identitätsstatus (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 305). Marcia identifizierte vier Typen des Standes der Identitätsentwicklung (vgl. Marcia 1980), wobei das aktuell erreichte Niveau der Entwicklung der Identität eines Individuums sich über: (1) den Grad der persönlichen Aktivität, die aktuell bestehenden Entwicklungsmöglichkeiten und –alternativen zu erkunden (Exploration bzw. *exploration*) und (2) den Grad der inneren Verpflichtung, die aktuell bestehende Entwicklungsaufgabe zu bewältigen (Verpflichtung bzw. *commitment*) beschreiben lässt. Aus der Kombination dieser beiden Dimensionen ergeben sich vier Typen: (1) übernommene Identität (mangelndes Explorationsverhalten, ausgeprägtes Verpflichtungsgefühl), (2) diffuse Identität (mangelndes Explorationsverhalten und Verpflichtungsgefühl), (3) Moratorium (ausgeprägtes Explorationsverhalten, mangelndes Verpflichtungsgefühl), (4) erarbeitete Identität (ausgeprägtes Explorationsverhalten und Verpflichtungsgefühl) (vgl. Marcia 1960, 1980). Diese Typenbildung hat sich zum einen empirisch immer wieder bestätigen lassen, zum anderen begründen neuere Forschungsarbeiten eine empirisch gestützte Erweiterung des Konzepts (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 305). So zeigte sich beispielsweise, dass man aktuell von vier Formen der diffusen Identitätsentwicklung ausgehen kann: (1) der kulturell adaptiven Diffusion, (2) der Störungsdiffusion, (3) der sorgenfreien Diffusion und (4) der Entwicklungsdiffusion (Marcia 1989, zit. n. Oerter/Montada, 2008, S. 307 f, vgl. Oerter/Montada, 2008, S. 307 zu weiteren Identitätstypen: traditioneller Typ [Kraus/Straus 1990], Surfer [Maffesoli, 1988], Isolierte [Oerter/Montada 2008], Patchworkidentität, [Elkind 1990; Keupp 1997]). Die hier benannten Identitätstypen werden im Weiteren nicht ausführlich dargestellt, da sich die Typenbildung Fends an den klassischen vier Identitätstypen Marcias orientiert (vgl. Fend 1991, S. 83f).

2.3.1 Typen der beruflichen Identität (Fend 1991)

Im Rahmen der Konstanzer Längsschnittstudie (vgl. Fend 1991, 1991 a) wurden die beiden Dimensionen „Exploration“ und „Verpflichtung“ nicht explizit erfragt, sondern aus dem konkreten Verhalten der Berufssuche erschlossen. Empirisch erhoben wurden (a) die Berufsfindungsaktivitäten (Liste mit 20 möglichen Aktivitäten [1-3 Aktivitäten gleich

geringer Explorationsgrad, 4 und mehr gleich hoher Explorationsgrad] und (b) die Sicherheit der Entscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung („Wie genau weißt Du schon, welche berufliche Ausbildung oder welche berufliche Tätigkeit Du nach Beendigung Deiner Schulzeit beginnen wirst?“ mit den Antwortalternativen „ich weiß es sehr genau“, „ich bin noch unsicher“, „ich weiß es überhaupt noch nicht“) (Fend 1991, S. 86). Auf dieser Datenbasis wurden vier Typen der „beruflichen Identität“ gebildet: (1) Entschiedene, (2) Festgelegte, (3) Suchende und (4) Diffuse. Die (1) Entschiedenen weisen eine erworbene Berufsidentität auf, die durch einen hohen Aktivitätsgrad und eine hohe Sicherheit der beruflichen Erstentscheidung gekennzeichnet ist. Die (2) Festgelegten kennzeichnet eine frühe berufliche Festlegung, der einen niedrigen Aktivitätsgrad bei hoher Sicherheit der Entscheidung begründet. Die (3) Suchenden befinden sich in einem klassischen Moratorium, Fend (1991, S. 86) spricht auch explizit von einer beruflichen Identitäts-Krise. Diese ist erkennbar an einem hohen Aktivitätsgrad der Informationssuche bei geringer Sicherheit einer Entscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung. Eine berufliche Identitäts-Diffusion weisen (4) die Diffusen auf (niedriger Aktivitätsgrad, geringe Sicherheit).

2.3.2 Empirische Befunde

In der Adoleszenz sind die Identitätsentwicklung und die Entwicklung der schulischen Leistungsorientierung eng miteinander verflochten. Im positiven Fall spiegelt sich diese enge Verknüpfung in einer bewussten Ausbildungs- und Berufsentscheidung wider (vgl. Fend 2001, S. 368). Allerdings wird der Zeitpunkt dieser bewussten Berufsentscheidung maßgeblich durch das dreigliedrige Schulsystem determiniert. Die Dauer unterschiedlicher Schulformen begründet nämlich unterschiedliche Zeitpunkte der Festlegung auf eine berufliche Erstqualifizierung (vgl. Fend 1991, S. 51). Mit zunehmendem Niveau des Schulabschlusses verlängert sich die Dauer des Schulbesuchs. Dies erklärt den in den Forschungsarbeiten Fends (1991) belegten deutlichen Zusammenhang zwischen der Unsicherheit der Berufswahl und dem sozioökonomischen Kontext in der Sekundarstufe I: Je höher der soziale Status der Herkunftsfamilie, desto größer ist auch die Unsicherheit bezüglich der Festlegung auf eine berufliche Erstqualifizierung. Des Weiteren zeigten sich deutliche Geschlechtseffekte: Mädchen suchen intensiver, weisen aber auch häufiger Unsicherheiten bezüglich einer Entscheidung auf, „Beinahe doppelt so viele Mädchen wie Jungen sind in belastenden Entscheidungssituationen“ (Fend 1991, S. 89). Allerdings zeigen sich hier Zusammenhänge zwischen der Geschlechtsrollenorientierung und dem Entscheidungsverhalten: Mädchen mit traditionellen Geschlechtsrollenorientierungen und

Mädchen mit eindeutig berufsorientierten Zukunftsvorstellungen sind in ihren Entscheidungen deutlich sicherer als Altersgenossinnen, die perspektivisch Familie und Beruf kombinieren möchten (vgl. Fend 1991, S. 42).

Weiterhin berichtet Fend (1991 S. 89), dass Jugendliche, deren Notenprofile ungenügende Schulleistungen ausweisen, sich mit „rationalen Berufsfindungsprozessen schwerer (tun)“ und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein erhöhtes Entscheidungsrisiko aufweisen.

Fend (1991) prüfte ferner Zusammenhänge zwischen der beruflichen Identität und ausgewählten Persönlichkeitsmerkmalen. Untersucht wurden die soziokognitive Kompetenz, die „Ich-Stärke“, das Leistungsverhalten, die Disziplin und die prosoziale Motivation (vgl. Fend 1991, S. 90). Es zeigten sich zwei Risiko- bzw. Problemgruppen. Dabei handelte es sich zum einen um die Jugendlichen im beruflichen Moratorium und zum anderen um die mit diffuser beruflicher Identität (vgl. Fend 1991, S. 91). Jugendliche im Moratorium – die Suchenden - beschreibt Fend (1991) als verunsicherte Persönlichkeiten: niedrige „Ich-Stärke“, somatisch belastet, unzufrieden und pessimistisch. Dagegen handelt es sich bei denen mit diffuser beruflicher Identität um Jugendliche, die eine „laissez-faire Haltung“ einnehmen, die Fend (1991, S. 91) beschreibt als eine Haltung „weit entfernt von rationalen und disziplinierten Leistungserwartungen“.

Nach Fend (1990, S. 27) wird unter „Ich-Stärke“ ein positives Verhältnis zur eigenen Person verstanden: „... die subjektive „Stärke“ einer Person, ihr Bewusstsein, Anforderungen und Herausforderungen gewachsen zu sein“ (Fend 1991, S. 343). Dazu gehören positive Selbstbeschreibungen, selbstbezogene Kontrollkognitionen und generalisierte positive Selbstbewertungen im Sinne selbstreflexiver deklarativer Strukturen. Auf der habituellen Ebene zeigt sich die „Ich-Stärke“ in einer hohen psychischen Stabilität, erkennbar an einer hohen Emotionskontrolle und einer geringen schulischen Leistungsängstlichkeit (vgl. Fend 1991, S. 344). Die deklarativen Strukturen und das habituelle Verhalten werden durch prozedurale Aspekte des Selbst ergänzt. Fend (1991, S. 344) verweist hier beispielsweise auf Funktionsweisen der Informationsverarbeitung in Form von selbstwertdienlichen Attributionen. Fasst man diese Konzeptualisierung der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) zusammen, so drückt sich eine hohe Ausprägung der „Ich-Stärke“ unter anderem in einem positiven Selbstbild, einer positiven Einschätzung der eigenen Begabung und einer geringen Leistungsängstlichkeit in Kombination mit selbstwertdienlichen Kausalattributionen aus. Für das vorliegende Forschungsvorhaben ist der Befund zur „Ich-Stärke“ von besonderem Interesse, da die vorangehend genannten Variablen, die hier zur beispielhaften Beschreibung der „Ich-Stärke“ ausgewählt wurden, im AIDA-Projekt ebenfalls längsschnittlich erhoben

wurden (vgl. König/Wagner unter Mitarbeit von Schmude (in Vorbereitung) zur Diskussion der Operationalisierung der „Ich-Stärke“ im AIDA-Projekt).

Mit dem Verweis, dass der Verlauf der Berufsfindungsphase in hohem Maße von objektiven Schwierigkeiten mit beeinflusst wird, fasst Fend (1991, S. 91) die Befunde zu Zusammenhängen zwischen den Persönlichkeitsprofilen und der Entwicklung der beruflichen Identität wie folgt zusammen: „Wenngleich sich also überraschenderweise Zusammenhänge zwischen der ‚Tiefenstruktur‘ der Persönlichkeit der Heranwachsenden und dem Stand der Berufsfindung ergeben haben – wobei hier noch ungeklärt bleiben muß, ob die Berufsfindungs-Modalität von Tiefenstrukturen geleitet wird oder ob letztere durch Probleme der Berufsfindung mitbestimmt werden-, so dürfte doch die Frage entscheidend sein, welche sozialen Hilfen bei der konkreten Problembewältigung möglich sind.“

Nach der Grundschule, so Pekrun (1997, S. 358), erweisen sich Persönlichkeitsunterschiede häufig so verfestigt, dass sich die Bedingungen ihres Zustandekommens kaum noch rekonstruieren lassen. Dies lässt auf eine deutliche Entwicklungsdynamik im Grundschulalter schließen und betont auch im Hinblick auf die Entwicklung der beruflichen Identität die Bedeutung der Grundschule als Sozialisationsinstanz im Kindesalter. Fend (1997) und Stöckli (vgl. Fend/Stöckli 1997) verweisen ihrerseits ebenfalls auf den von Pekrun und Helmke (1991) als „kognitive Vermittlung von Entwicklungseinflüssen“ benannten Prozess: Es ist dabei nicht von einem linearen Prägeverhältnis zwischen schulischen Erfahrungen und der Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen auszugehen, sondern eher von einem Modell, das sowohl rationalistische, als auch eine dynamisch-motivationale Informationsverarbeitung der schulischen Entwicklungseinflüsse durch die Schülerin/den Schüler beinhaltet.

2.4 Zusammenfassung

Unsere Epoche kann hinsichtlich berufswahlrelevanter Merkmale als Epoche der politischen, wirtschaftlichen und soziokulturellen Wandlungsprozesse charakterisiert werden. Für unsere Kultur typisch ist die Sozialisation für und durch den Beruf, die für Frauen durch ihre Einbindung in den Erwerbsprozess bei gleichzeitiger Übernahme der Familienarbeit in unserer Gesellschaft als „doppelte Sozialisation“ betrachtet werden muss. Erwerbslosigkeit wird in unserer Gesellschaft als dysfunktionaler und individuell zu verantwortender Sozialisationsprozess erlebt. Unsere Gesellschaft kann zusammenfassend als leistungsorientierte, männlich geprägte Arbeitsgesellschaft im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft beschrieben werden. Mit dem

Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft sind massive Veränderungen der Arbeitswelt verbunden. Aus diesen Veränderungen resultieren allgemeine Beschäftigungsprobleme wie Probleme des Einsatzes der vorhandenen Arbeitskräfte, Erwerbslosigkeit und Jugendarbeitslosigkeit.

Für Schüler/innen lassen sich auf der Ebene der Mikrosysteme fünf berufswahlrelevante Entwicklungsumwelten beschreiben: das Elternhaus, die Schule, die Peergruppe, die Medien sowie die Arbeitswelt, in der ein Drittel der 15- bis 17-Jährigen Schüler/innen erste persönliche Erfahrungen sammeln.

Das insgesamt gestiegene Bildungsniveau, die Zunahme der Frauenerwerbstätigkeit, die Ausweitung flexibler Arbeitsarrangements und kooperativer Formen der Arbeitsorganisation sowie das expansive Wachstum auf dem Dienstleistungssektor konvergieren in neuen Berufsverläufen und führen zu zunehmenden Beschäftigungsrisiken (Heinz, 1995).

Vor dem Hintergrund der sich im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft kontinuierlich verändernden Qualifikations- und Arbeitsanforderungen und berufs- sowie betriebspezifischen Bedingungen kann die Berufserfahrung der Elterngeneration nur bedingt eine Orientierungshilfe bei der Berufswahl der Kindergeneration sein. Es wird für Jugendliche daher immer schwieriger, inhaltlich begründete Berufsperspektiven zu entwickeln.

Eine Reaktion der Jugendlichen darauf ist es, die Bildungs- und Ausbildungszeiten bewusst zu verlängern, um die persönlichen Chancen auf dem Arbeitsmarkt auszuloten und durch möglichst hochwertige Bildungszertifikate zu erhöhen (vgl. Heinz 1995, DJI-Jugendsurvey, Gille/Krüger 2000).

Jugendliche werden mit einem breiten Spektrum an Werten, Verhaltensweisen und Rollen innerhalb vorgegebener gesellschaftlicher Strukturen konfrontiert. Am Beginn des 21. Jahrhunderts können sie sich diese, relativ befreit von normativen Zwängen, selektiv in der Weise aneignen, dass es für die eigene Lebenssituation und Lebensplanung funktional passend scheint bzw. im Idealfall dauerhaft ist (vgl. Hoffmann/Merkens 2004, S. 7). Es ist in unserer Epoche eher unwahrscheinlich, dass zwei aufeinanderfolgende Jugendgenerationen vergleichbare Sozialisationsbedingungen erfahren (vgl. Hoffmann 2002). Die Jugendlichen können und müssen wählen, ob sie sich in selbst produzierten Realitäten „neu“ sozialisieren oder traditionelle Gegebenheiten fortleben (vgl. Fend 2001). Doch neben den prinzipiellen Möglichkeiten, sich frei zu entfalten, sind auch die Risiken zum Scheitern in unserer Kultur groß. Ferchhoff (2007, S. 12) weist darauf hin, dass es eine paradoxe Folge der „riskanten

Moderne“ sei, „dass die vielbeschworenen multioptimalen Wahlmöglichkeiten und Gestaltungsfreiheiten der Subjekte nur in bestimmten sozialen Kontexten (ressourcenabhängige, ökonomische, soziale und kulturelle Kompetenzen) zum Zuge kommen, während diejenigen, die solche Ressourcen nicht besitzen, gerade auch in den Wahlmöglichkeiten und Entscheidungsfreiheiten zur autonomen Lebensführung sehr begrenzt sind“. Und bei aller Individualisierung und Pluralisierung der vorberuflichen und beruflichen Sozialisation bleibt unumstritten, dass die Erwerbsbiographie (Tätigkeitsfelder, Karrierewege) des Einzelnen in hohem Maß von der beruflichen Erstplatzierung bestimmt und durch diese festgelegt wird (vgl. Blossfeld 1985, 1989; Stauber/Walther 1995; Lauterbach/Sacher 2001; Goertz u.a. 2002).

Die erfolgreiche Entscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung wird durch die aktuelle Situation und den Entwicklungen auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt für weibliche und männliche Jugendliche immer schwieriger. Insbesondere das den deutschen Ausbildungsmarkt dominierende Duale System hat auf den sektoralen und beruflichen Strukturwandel hin zur Dienst- und Informationsgesellschaft bisher nicht angemessen reagiert, sondern seine traditionellen gewerblich-handwerklich dominierten Strukturen bewahrt (vgl. Schober/Tessaring 1993). Das Berufsprinzip als zentrales Merkmal des Ausbildungswesens und seine ausschließliche Orientierung auf den berufsfachlichen Teilarbeitsmarkt ist nicht mehr zeitgemäß (vgl. Reichenbach 2001). Dies gilt auch für die in den Ausbildungsbetrieben praktizierte höhere Gewichtung der traditionellen Arbeitstugenden gegenüber den immer bedeutsamer werdenden Schlüsselqualifikationen (vgl. Heinz 1995).

Ein kontinuierlicher Erwerbsverlauf sowie eine stetige Karriereentwicklung sind für niemanden mehr gesichert (vgl. Tölke 2006). Die fortschreitende Reduzierung der Beschäftigungsmöglichkeiten im primären und sekundären Sektor und die stetige Zunahme des Anteils an höher qualifizierten, wissensbasierten Tätigkeiten sowie Tätigkeiten im Bereich der Dienstleistung führen zu dem beschriebenen „Mengenungleichgewicht“ auf dem Arbeitsmarkt: Einer hohen Arbeitslosenquote stehen unbesetzbare Stellen mit hochqualifizierten, spezialisierten Anforderungsprofilen gegenüber (vgl. Daheim/Schönbauer 1993, S. 134). Dieses „Mengenungleichgewicht“ wird zusätzlich durch die Besonderheiten der regionalen Arbeitsmärkte und durch die betriebsspezifischen Selektions- und Rekrutierungsstrategien („Requalifizierungsprozesse“) verschärft. Nach Goertz u. a. (2001, S. 18) ist neben der Jugendarbeitslosigkeit als direkter Folge des strukturellen Wandels die steigende Zahl an Ausbildungsabbrüchen ein deutliches Indiz für die Existenz der beschriebenen beiden „kritischen Schwellen“ beim Übergang von der allgemeinbildenden

Schule in das Erwerbswesen. Die Heranwachsenden bei der Entwicklung einer beruflichen Orientierung der Berufswahl im Kontext der allgemeinbildenden Schule professionell zu unterstützen ist notwendiger denn je (vgl. Dederling 2002).

In der medialen Öffentlichkeit, in Politik und Wirtschaft wird heftig diskutiert, dass trotz der hohen Arbeitslosenzahlen qualifizierte und engagierte Arbeitnehmer/innen fehlen. In diesem Zusammenhang werden Frauen als entwicklungsfähiges „Humankapital“ entdeckt. Mit Programmen wie „Erfolgsfaktor Familie“ des Bundesfamilienministeriums, dem „Bündnis Mittelstand und Familie“ oder Initiativen wie der „*Girls Day*“ und „Mädchen in Männerberufe“ wird auf politischer Ebene versucht, den traditionellen Strukturen des deutschen Ausbildungs- und Arbeitsmarktes entgegenzuwirken. Allerdings mit geringem Erfolg: Beide orientieren sich nach wie vor am *one-earner/one-career-family*-Modell und damit an der männlichen Normalbiographie und deren Zentrierung auf die Berufsarbeit (vgl. Heinz 1995; Krüger 2006).

Weibliche Jugendliche und Frauen werden mit einem geschlechtsspezifisch und geschlechtshierarchisch segmentierten Ausbildungs- und Arbeitsmarkt konfrontiert (vgl. Nissen u. a. 2003; Bauer u. a. 2005). Und dies, obwohl die aktuellen Entwicklungen auf dem Arbeitsmarkt die Möglichkeiten der Übernahme der traditionellen Rolle des Mannes als Ernährer der Familie immer weiter eingeschränkt werden, vor allem für Nicht-Gymnasiasten (vgl. Krüger 2006; Tölke 2006). Dies wird zusätzlich dadurch verschärft, dass selbst in traditionellen Ausbildungsberufen in den letzten Jahren nur noch selten Real- und Hauptschüler eingestellt werden.

Daneben bedingt der Wandel unserer Industriegesellschaft in eine Dienstleistungs- und Wissensgesellschaft die Expansion der Arbeitsmarktsektoren mit weiblich stereotypisierten Tätigkeitsfeldern. Zukünftig werden beispielsweise 25 % aller Ausbildungsplätze in einem typisch weiblich konnotierten Tätigkeitsfeld angesiedelt sein müssen, nämlich im Gesundheits- und Sozialwesen (vgl. Krüger 2006). „Lehrstellenmangel und drohende Arbeitslosigkeit“, stellten Beck u. a. bereits 1979 (S. 584) fest, „bringen heute viele Jugendliche dazu, eine Lehre in einem Beruf anzufangen, den sie sich zwar nicht gewünscht hatten, in dem aber gerade noch eine Lehrstelle zu haben war.“ Empirische Untersuchungen belegen, dass diese Form der von den äußeren Umständen „erzwungen“ Berufswahl bei den Jugendlichen zu einem hohen Maß an Enttäuschung und Unzufriedenheit sowie zu einem Abbruch der begonnenen Berufsausbildung führt (vgl. Beck u.a. 1979; Hecker 2000).

Deregulierung und Ausdifferenzierung in der Arbeitswelt begünstigen darüber hinaus, dass neben den klassischen Arbeitsverhältnissen mehr und mehr Jobs entstehen, die, so Tully

(2004) möglicherweise die eigentlichen Arbeitsplätze von morgen sind. Für Randgruppen wie lernschwache Schüler, die zwischen Berufseingliederungsmaßnahmen und organisierter Bildung pendeln, sind sie es schon heute. (vgl. Tully 2004, S. 425).

Die empirische Forschung hat die Wirksamkeit struktureller Reproduktionsmechanismen eindeutig belegt. Dabei lässt sich der Effekt der Herkunftsfamilie nicht allein auf lebenslagenspezifische familiäre Vermittlungsprozesse reduzieren, sondern muss auf das kulturelle Milieu zurückgeführt werden (vgl. dazu auch Hradil, 1999): „Für jedes Herkunftsmilieu gibt es aufgrund der für es typischen Fähigkeitskombinationen mehr oder weniger angemessene, ihm sozial verwandte Berufe, die auch bei der Berufswahl von Angehörigen dieser Milieus faktisch bevorzugt werden.“ (Beck u.a. 1979, S. 59). Die berufliche Orientierung, die die Jugendlichen aus dem Herkunftsmilieu mitbringen, werden in der Sozialisationsinstanz „Schule“ weiter verstärkt, insbesondere in den weiterführenden Schultypen der Sekundarstufe I (vgl. Heinz 1995, S.130).

Die ebenfalls empirisch belegte frühe geschlechtsspezifische Weichenstellung ist, der Theorie Gottfredsons folgend, ein Resultat früher Sozialisationserfahrungen der Kinder. Das Berufswahlverhalten von Kindern und Jugendlichen spiegelt damit sowohl die innere Realität (Geschlechtsrollen und -stereotype) als auch die äußere Realität (horizontale Segregation in Frauen- und Männerberufe) unserer Gesellschaft wider. Maßgeblich geprägt werden die Geschlechtsrollen und -stereotype in der familiären Umwelt (vgl. Hempel 2000; Mühling u. a. 2006). Dies unterstreicht die Bedeutung der zweiten wichtigen Sozialisationsinstanz im Kindesalter, wenn dieser „Teufelskreislauf“ sich zwischen den Generationen reproduzierender Geschlechtsrollenstereotype und soziokultureller Milieus durchbrochen werden soll, nämlich die der (Grund-)Schule.

Nahezu alle Wissenschaftler, die sich mit beruflicher Sozialisation befassen, heben die identitätsbildende und -fördernde Wirkung von Arbeit, Beruf und der beruflichen Orientierung hervor (vgl. Oerter/Dreher 1998; Fend 1991, 1991 a). Dennoch fehlen Studien, die die Entwicklung von Berufswünschen im Kontext der Persönlichkeits- bzw. Identitätsentwicklung untersuchen (Ausnahme: Fend 1991a, 2001). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf ist im Sinne Bronfenbrenners (1981) ein kritisches Lebensereignis. Misslingt dieser, so bedeutet dies quasi einen Ausschluss aus unserer Gesellschaft. Die Auswahl eines konkreten Berufes stellt damit eine für die individuelle Biographie bedeutsame Entwicklungsaufgabe dar (vgl. Fend 2001). Die breite Öffentlichkeit, einschließlich der Eltern, Lehrer/innen und der Jugendlichen selbst, sieht die Wahl eines Berufes oft als punktuellen und individuellen Entscheidungsakt im Jugendalter (vgl.

Jungmann 2004). Die Bedeutung berufswahlrelevanter frühkindlicher Sozialisationserfahrungen wird weder von Eltern noch von mit Fragen der Berufswahl betrauten Fachkräften reflektiert. Selbst in der einschlägigen Forschung liegen zu einer krisenhaften Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Berufswahl“ nur aus dem Sekundarbereich empirische Untersuchungen vor (vgl. Fend 2001). Nahezu unberücksichtigt geblieben ist in im Grundschulalter angesiedelten Studien bisher die Frage, wann (a) geschlechtsspezifische, (b) das soziokulturelle Milieu der Herkunftsfamilie reproduzierende bzw. (c) krisenhafte berufswahlrelevante Entwicklungen beginnen.

3 Präzisierung der Zielstellung und allgemeine Fragestellungen

Unter der Voraussetzung, dass sich die bisherige Befundlage zur Entwicklung von Berufswünschen und beruflichen Präferenzen im Kindes- und Jugendalter auch für die hier untersuchte Stichprobe bestätigt, verfolgt die hier vorliegende Arbeit die folgenden Zielstellungen: Ein Ziel der Untersuchung ist es, unter Berücksichtigung der Berufswahltheorie von Gottfredson (2005), theoriegeleitet die Bedeutung frühkindlicher Sozialisationsprozesse für die Entwicklung der beruflichen Orientierung herauszuarbeiten. Des Weiteren belegen die Forschungsarbeiten Fends (1991) einen nachweisbaren Zusammenhang zwischen Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und ausgewählten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen in der Sekundarstufe I. Von dieser Typenbildung ausgehend soll die Entwicklung ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale bis in die Grundschule zurückverfolgt werden. Ziel ist es hierbei, krisenhafte Verläufe in der Sekundarstufe I hinsichtlich ihrer Vorzeichen bei der Entwicklung der betrachteten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale im Grundschulalter zu analysieren.

Mit Hilfe des Rahmenmodells zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n nach Pekrun und Helmke (1991) sollen die Untersuchungsbefunde unter Berücksichtigung ausgewählter berufswahlrelevanter „distaler Umweltbedingungen“ und im Kontext verschiedener „sozialer Entwicklungsumwelten“ (Pekrun/Helmke 1991) diskutiert werden. Damit wird beabsichtigt, neben der erziehungswissenschaftlichen Reflexion der Befunde auch auf epochal, kulturell und gesellschaftlich begründete Grenzen der individuellen Freiheit der Berufswahl zu verweisen.

Anliegen des Forschungsvorhabens insgesamt ist es, ausgehend von der herausgearbeiteten theoretischen und empirischen Basis, Empfehlungen für die pädagogische Praxis zu

formulieren, wie Kinder bei der Entwicklung einer beruflichen Orientierung bereits in der Grundschule hilfreich und zukunftsorientiert unterstützt werden können.

Daraus folgen die drei zentralen Fragestellungen der Arbeit:

1. Bestätigt sich für die hier untersuchte Stichprobe die bisherige Befundlage zur Entwicklung von Berufswünschen und beruflichen Präferenzen im Kindes- und Jugendalter?
2. Ist die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson (2005) geeignet, empirisch verifiziert die früh zu beobachtenden geschlechtsspezifischen Weichenstellungen in der beruflichen Orientierung theoretisch fundiert zu erklären?
3. Lassen sich, und wenn ja, ab wann, Zusammenhänge zwischen einer krisenhaften Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“ in der Sekundarstufe I und der Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale in der Grundschule nachweisen?

4 Spezielle Fragestellungen und Hypothesen

4.1 Spezielle Fragestellung und Hypothesen zum generellen Antwortverhalten

Spezielle Fragestellungen: Es wird zum einen gefragt, ob in der untersuchten Stichprobe von Klasse 5 an in ausreichendem Umfang Berufswünsche geäußert werden. Zum anderen interessiert, ob sich das in den bisherigen Forschungen zu kindlichen Berufswünschen und denen von Adoleszenten auch für diese Stichprobe bestätigt: Geschlechtstypik der Interessenorientierung der Berufswünsche, der Wandel vom „Traumberuf“ zum realistischen Berufswunsch, durch Klassenstufen und Schulform bedingte Schwankungen der Häufigkeit geäußerter Berufswünsche.

Allgemeine Hypothese: Es werden zu allen Befragungsterminen Berufswünsche geäußert. Es wird erwartet, dass in Abhängigkeit vom Geschlecht der Befragten unterschiedliche Berufsfelder präferiert werden. Ferner wird erwartet, dass sich die Berufswünsche von der Grundschule zur Sekundarstufe verändern.

Spezielle Hypothesen:

- a) Bereits die Fünftklässler können mehrheitlich Berufswünsche angeben (vgl. Meixner 1996). Die Anzahl berücksichtigter Berufe nimmt von Klasse 5 zu Klasse 9 kontinuierlich zu (vgl. u.a. Walper/Schröder 2002). Obwohl das Spektrum berücksichtigter Berufe zunimmt,

können in der Sekundarstufe nicht alle Jugendlichen einen Berufswunsch angeben (vgl. Schmitt-Rodermund/Christmas-Best 1999; Fend 2001, Walper/Schröder 2002; Driesel-Lange/Hany 2005). Geschlechts- und Ost/West-Unterschiede werden diesbezüglich nicht erwartet (vgl. Meixner 1996; Schmitt-Rodermund/Christmas-Best 1999; Jimenez 2006).

b) Zu allen Befragungsterminen wählen die Befragten mehrheitlich Berufe mit geschlechtstypischer Interessenorientierung (zahlreiche Befunde in der Literatur sowie eigene Befunde belegen dies, vgl. Schmude 2005; Schmude eingereicht bei ZfF&G).

c) Die Rankinglisten der zehn beliebtesten Berufe unterscheiden sich in Abhängigkeit von der Klassenstufe. In dieser Veränderung der Rankinglisten bildet sich der, wie es in der Literatur bezeichnet wird, „Wechsel vom ‚Traumberuf‘ zum realistischen Beruf“ ab (vgl. z. B. Fend 2001; Walper/Schröder 2002; Schmude 2005; Schmude 2007). Auch hier werden keine Geschlechts- und Ost/West-Unterschiede erwartet.

d) Nach dem Wechsel an die weiterführenden Schulen geben häufiger die Real- und Hauptschüler/innen einen Berufswunsch an als die Gymnasiast/inn/en (vgl. Fend 2001). In der Grundschule besteht kein Zusammenhang zwischen den Schulnoten und dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines Berufswunsches (vgl. Jimenez 2006). In der Sekundarstufe werden Berufswünsche häufiger von Jugendlichen mit guten bis sehr guten Schulnoten geäußert (vgl. Fend 1991).

4.2 Spezielle Fragestellung und Hypothesen zur „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson

Spezielle Fragestellung: Gefragt wird hier, ob sich die theoretischen Annahmen der oben genannten Theorie bei der Analyse der Berufswünsche der Untersuchungsstichprobe bestätigen lassen, d. h., ob sowohl hinsichtlich der Geschlechtstypik als auch hinsichtlich des Berufsprestiges tatsächlich Grenzsetzungen beschrieben werden können und ob Fähigkeiten und Interessen erst am Ende der Sekundarstufe I für die Wahl eines Berufswunsches relevant werden.

Allgemeine Hypothese: Hinsichtlich der Theorie Gottfredsons (2005) wird erwartet, dass sich der Eingrenzungsprozess (*circumscription*) durch den Nachweis der Entwicklung der „*tolerable sextype boundary*“ sowie der der „*tolerable level boundary*“ und „*tolerable effort boundary*“ bestätigen und darstellen lässt. Des Weiteren wird erwartet, dass die Fähigkeiten und Interessen erst im Verlauf der Schulzeit für die Berufsfindung an Bedeutung gewinnen.

Spezielle Hypothesen:

a) „*Tolerable sextype boundary*“: Ab Klasse 5 wählen die Mädchen Berufe mit weiblichen und die Jungen Berufe mit männlichem Geschlechtstyp (vgl. Henderson u. a. 1988). Die Entscheidung für einen Geschlechtstyp erweist sich in der Regel von Klasse 5 zu 9 als stabil. Wenn geschlechtsuntypische bzw. geschlechtsneutrale Berufswünsche mit zunehmendem Alter gewählt werden, dann eher von Mädchen (vgl. Leung u. a. 1990, 1994). Je weniger geschlechtstypisch der Berufswunsch der Mädchen ist, desto leistungsstärker sind sie (vgl. Hannah/Kahn 1989).

b) „*Tolerable level boundary*“: Je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist, desto höher ist das Prestige des Berufswunsches des Kindes. Dies gilt auch hinsichtlich des Berufsprestiges der Eltern - je höher dieses ist, desto höher ist auch das Prestige des kindlichen Berufswunsches (vgl. Hannah/Kahn 1989; Jimenez 2006). Diese Zusammenhänge zeigen sich besonders deutlich zum gleichgeschlechtlichen Elternteil (vgl. Jimenez 2006).

„*Tolerable effort boundary*“: Das Prestige des Berufswunsches des Kindes ist umso höher,

- je höher der Selbstwert des Kindes ist (vgl. Lapan/Jingleski 1992; Ratschinski 2002),
- je besser die Schulleistungen des Kindes sind,
- je höher der vom Kind gewünschte Schulabschluss ist (Bildungsaspiration),
- je höher der empfohlene Schulabschluss ist (Bildungsgangempfehlung) (vgl. Jimenez 2006),
- je höher der Abschluss der nach der Grundschule besuchten Schule ist.

Diese Zusammenhänge werden von Klassenstufe zu Klassenstufe deutlicher.

c) Zusammenhänge zwischen den fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten sowie der fächerspezifischen Lernfreude und der Interessenorientierung der Berufswünsche zeigen sich erst in der Sekundarstufe (vgl. Prager/Wieland 2005). Die Fähigkeitsselbstkonzepte sind um so positiver, je mehr das Fach inhaltlich mit der Interessenorientierung des Berufswunsches korrespondiert (z. B. intellektuell-forschende Interessenorientierung und hohe Fähigkeitsselbstkonzeptwerte in Mathematik sowie ausgewählten naturwissenschaftlichen Fächern oder künstlerisch-sprachliche Interessenorientierung und hohe Fähigkeitsselbstkonzeptwerte in ausgewählten musischen Fächern sowie Sprachen). Vergleichbare Zusammenhänge zeigen sich auch zwischen der fächerspezifischen Lernfreude und den Interessenorientierungen der Berufswünsche. (Hierzu liegen bereits für die Klasse 5 und 9 eigene Auswertungen für die Lernfreude in Deutsch, Mathematik und Bildende Kunst vor, die Zusammenhänge belegen [vgl. Schmude 2005a]). Ihre stärkste Ausprägung weisen diese erwarteten Zusammenhänge erst in Klasse 9 auf.

4.3 Spezielle Fragestellung und Hypothesen zur Entwicklung der beruflichen Identität und ausgewählten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen

Spezielle Fragestellung: Lässt sich am Ende der Befragung, also in Klassenstufe 9, die Untersuchungstichprobe anhand des längsschnittlich beobachteten Antwortverhaltens auf die Frage nach einem Berufswunsch in unterschiedliche Gruppen differenzieren? Und unterscheiden sich diese Gruppen auch in weiteren untersuchten Variablen: individueller Wert von Leistung (Beruf), Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf“ sowie in weiteren ausgewählten schulleistungsrelevanten Variablen?

Allgemeine Hypothese: In Klasse 9 zeigen sich ausgehend vom Vorhandensein/Nicht-Vorhandensein eines Berufswunsches in Klasse 9 unterschiedliche Formen der beruflichen Identitätsentwicklung (vgl. Fend 1991, 2001; Schmude 2005a). Es wird erwartet, dass sich Personen mit unterschiedlichem Entwicklungsstand ihrer beruflichen Identität in Klasse 9 auch in den Entwicklungsverläufen schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale unterscheiden. Dies gilt sowohl für ausgewählte Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) als auch für weitere aus dem Datensatz der AIDA-Studie ausgewählte schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale.

Spezielle Hypothesen:

a) Es wird erwartet, dass anhand des längsschnittlich beobachteten Antwortverhaltens auf die Frage nach einem Berufswunsch drei unterschiedliche Gruppen differenziert werden können. Es wird ferner erwartet, dass sich diese drei Gruppen in der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf“ und ihre individuelle Wertschätzung von Leistung (Beruf) unterscheiden und damit drei Typen der beruflichen Identitätsentwicklung nachgewiesen werden können:

(1) stabile berufliche Identitätsentwicklung (Berufswunsch in Klasse 9, Berufswünsche in Grundschule und Sekundarstufe, hoher individueller Wert von Leistung (Beruf), Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf“),

(2) verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung (kein Berufswunsch in Klasse 9, nur teilweise Berufswünsche in Grundschule und Sekundarstufe, hoher individueller Wert von Leistung (Beruf), verunsicherte Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf“),

(3) keine berufliche Identitätsentwicklung (kein Berufswunsch in Klasse 9, keine bzw. nur vereinzelte Berufswünsche in Grundschule und Sekundarstufe, niedriger individueller Wert von Leistung (Beruf), keine Annahme bzw. Verdrängung der Entwicklungsaufgabe „Beruf“).

Diese drei Typen der beruflichen Identitätsentwicklung sind in allen vier betrachteten Schulformen zu beobachten. Es wird erwartet, dass sich die beschriebenen Unterschiede in den Entwicklungsverläufen ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale umso eindeutiger in der Sekundarstufe zeigen, je weiter entfernt der Schulabschluss ist (vgl. Fend 1991, S. 90).

b) Hinsichtlich der Entwicklungsverläufe (a.) der ausgewählten Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) und (b.) weiterer schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung wird Folgendes angenommen:

(1) Jugendliche mit einer stabilen beruflichen Identitätsentwicklung weisen auch in den betrachteten Persönlichkeitsmerkmalen stabile und selbstwertdienliche Entwicklungsverläufe auf:

(1a.) Die Selbsteinschätzungen der Jugendlichen dieses Typs sind über den betrachteten Zeitraum hinweg stabil positiv. Schulische Misserfolge attribuieren sie in der Regel nicht auf mangelnde persönliche Fähigkeiten. Die Jugendlichen weisen einen stabilen, hohen Selbstwert und stabil eine niedrige Leistungsängstlichkeit auf.

(1b.) Die allgemeine und fächerspezifische Lernfreude ist hoch, ebenso wie die fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzeptwerte. Hinsichtlich der Leistungsmotivation zeigt sich eine stabile, hohe, auf Hoffnung auf Erfolg orientierte Motivation.

(2) Jugendliche mit einer verunsicherten beruflichen Identitätsentwicklung zeigen eher instabile, weniger selbstwertdienliche Entwicklungsverläufe der schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale:

(2a.) Die Selbsteinschätzungen dieser Jugendlichen sind über den betrachteten Zeitraum negativer als die der beiden anderen Typen. Jugendliche dieses Typs erklären schulischen Misserfolg häufiger als die beiden anderen Typen mit mangelnden persönlichen Fähigkeiten. Sie weisen im Vergleich zu den beiden anderen Typen stabil einen niedrigeren Selbstwert auf und berichten, ebenfalls stabil, über eine höhere Leistungsängstlichkeit (vgl. Fend 1991).

(2b.) Die allgemeine und fächerspezifische Lernfreude dieser Jugendlichen ist weniger hoch als die des Typs mit stabiler beruflicher Interessenorientierung. Auch die fächerspezifischen Fähigkeitseinschätzungen sind weniger positiv und in der Tendenz eher abnehmend. Die Jugendlichen entwickeln eine eher misserfolgsorientierte Leistungsmotivation.

(3) Für Jugendliche, die keine berufliche Identitätsentwicklung erkennen lassen, wird hinsichtlich der Entwicklung der betrachteten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale Folgendes erwartet:

(3a.) Ihre Selbsteinschätzungen sind stabil und in der Tendenz eher positiv. Schulische Misserfolge interpretieren sie, ebenso wie die Jugendlichen des Typs mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung, deutlich seltener auf mangelnde eigene persönliche Fähigkeiten als die Jugendlichen mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung. Über die Zeit betrachtet werden für den Selbstwert stabil hohe Werte und für die Leistungsängstlichkeit stabil niedrige Werte erwartet.

(3b.) Die allgemeine und fächerspezifische Lernfreude ist niedriger als die der beiden anderen Typen und im untersuchten Zeitraum abnehmend. In den Skalen zur Leistungsmotivation weisen diese Jugendlichen eine deutliche Entwicklung hin zu niedrigen Werten auf.

Teil 2

5 Methodik der Datengewinnung und Datenanalyse

5.1 Stichprobe und Untersuchungsdesign

5.1.1 Stichprobe

Die vorliegende Studie basiert auf dem Datensatz der von der Deutschen Forschungsgemeinschaft finanzierten Forschungsprojekte Schulische Adaptation und Bildungsaspiration (SABA) und Adaptation in der Adoleszenz (AIDA). Die beiden aufeinander folgenden Projekte setzten das Projekt Noten- oder Verbalbeurteilungen - Akzeptanz, Realisierung, Auswirkungen (NOVARA) fort. In den von Frau Prof. Dr. Renate Valtin geleiteten drei genannten Forschungsprojekten wurde die schulische Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen von der Grundschule (Klasse 2) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9) an Schulen im Land Berlin untersucht (vgl. Valtin 2002; Valtin/Schmude 2002; Valtin u. a. 2000, 2002, 2003). Die erste Erhebung fand im Schuljahr 1994/95, die letzte quantitative Befragung im Jahr 2002, jeweils am Ende des Schuljahres statt. Die schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale wurden ab Klasse 2, die Berufswünsche ab Klasse 5 erhoben. Die Befragung endete in Klasse 9. Für die Bearbeitung meiner speziellen Forschungsfrage zur Entwicklung der beruflichen Präferenzen wurde mir dankenswerterweise der vollständige Datensatz der drei Projekte zur Verfügung gestellt.

5.1.1.1 Die Untersuchungstichprobe

Bei der Analyse der Daten werden die Gesamtstichprobe (**Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9**) der Forschungsprojekte SABA und AIDA berücksichtigt sowie zu ausgewählten Fragestellungen drei aus der Gesamtstichprobe speziell zusammengestellte Längsschnitte betrachtet:

- (a) **Längsschnitt (5. bis 9. Klasse):** 136 Kinder bzw. Jugendliche nahmen an allen fünf betrachteten Messzeitpunkten teil,
- (b) **Längsschnitt Grundschule (Klasse 5 und 6):** von 459 Kinder liegen für Klasse 5 und 6 die Daten vollständig vor,
- c) **Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9):** 1500 Jugendliche nahmen an allen drei Befragungen in der Sekundarstufe teil.

Den Tabellen 1 bis 4 können je Messzeitpunkt die notwendigen Informationen über die Zusammensetzung der Gesamt- und der Längsschnittstichproben hinsichtlich Geschlecht,

Schulstandort (Ost- und West-Berlin) und der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform entnommen werden.

Tabelle 1: Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
differenziert nach Geschlecht, Schulstandort und der in der Sekundarstufe I
besuchten Schulform

| | SABA Klasse 5 | Klasse 6 | AIDA Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------------------|-----------------------|-----------------------|
| N | 683 (100%) | 562 (100%) | 2929 (100%) | 3261 (100%) | 3328 (100%) |
| <u>Geschlecht</u> | | | | | |
| männlich | 357 (52%) | 298 (53%) | 1377 (47%) | 1546 (47%) | 1596 (48%) |
| weiblich | 326 (48%) | 264 (47%) | 1552 (53%) | 1715 (53%) | 1732 (52%) |
| <u>Schulstandort</u> | | | | | |
| Berlin-Ost | 389 (63%) | 354 (63%) | 1688 (58%) | 1766 (54%) | 1864 (56%) |
| Berlin-West | 226 (37%) | 208 (37%) | 1241 (42%) | 1495 (46%) | 1464 (44%) |
| <u>Schulform</u> | | | | | |
| N | 319* (100%) | 301* (100%) | 2929 (100%) | 3261 (100%) | 3328 (100%) |
| | | | Gymnasium ab Klasse 7 | | |
| | 144 (45%) | 139 (46%) | 1441 (49%) | 1533 (47%) | 1464 (44%) |
| | | | Realschule ab Klasse 7 | | |
| | 73 (23%) | 68 (23%) | 710 (24%) | 857 (26%) | 961 (29%) |
| | | | Hauptschule ab Klasse 7 | | |
| | 16 (5%) | 14 (5%) | 197 (7%) | 246 (8%) | 272 (8%) |
| | | | Gesamtschule ab Klasse 7 | | |
| | 86 (27%) | 80 (27%) | 581 (20%) | 625 (19%) | 631 (19%) |
| <u>Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium)</u> | | | | | |
| | | | Gymnasium ab Klasse 7 | | |
| | 144 (45%) | 139 (46%) | 1441 (49%) | 1533 (47%) | 1464 (44%) |
| | | | kein Gymnasium ab Klasse 7 | | |
| | 175 (55%) | 162 (54%) | 1488 (51%) | 1728 (53%) | 1864 (56%) |

*Diese Information konnte rückblickend für 319 der 683 Fünftklässler und 301 der 562 Sechstklässler erhoben werden.

In den Klassen 5 und 6 kann die Stichprobe hinsichtlich „Geschlecht“ als gleich verteilt betrachtet werden. Die Verteilung entspricht dabei der Berliner Schulstatistik für die Jahre 1997 bis 2001. Mit 52 % bzw. 53 % liegt der Anteil an weiblichen Jugendlichen in der

Sekundarstufe dann aber über dem in der genannten Berliner Schulstatistik ausgewiesenen durchschnittlichen Anteil von 49 %. In allen untersuchten Klassenstufen ist der Anteil von Schüler/inne/n aus Schulstandorten in Berlin-Ost deutlich größer als derjenigen aus den Schulstandorten Berlin-West. Die Jugendlichen sind über die in der Sekundarstufe I besuchten Schulen erwartungsgemäß nicht gleich verteilt. Der Anteil an Gymnasiast/inn/en ist im Vergleich zur Berliner Schulstatistik, die für die Jahre 1997 bis 2001 ein Anteil von Gymnasiast/inn/en von 43 % auswies, etwas erhöht. Die Realschüler/innen sind über- (Berliner Schulstatistik: 15 %) und die Gesamtschüler/innen unterrepräsentiert (Berliner Schulstatistik: 26 %). Der Anteil an Hauptschüler/inne/n entspricht dagegen der Berliner Schulstatistik für den genannten Zeitraum. Hinsichtlich des prinzipiellen Rankings bilden die Querschnitte jedoch die Verteilung über die vier Schulformen adäquat ab (vgl. König 2006, S. 123): In den Schuljahren 1999/2000 bis 2001/2002 besuchten die Berliner Schüler/innen vorrangig das Gymnasium (mehr als 45.000 Schüler/innen), seltener die Realschule (etwa 30.000 Schüler/innen) und am seltensten die Hauptschulen (etwa 15.000 Schüler/innen). Die hinsichtlich Geschlecht, Schulstandort und Schulform beschriebenen Unterschiede werden in Tabelle 2 unter Angabe der ausgewiesenen Signifikanz dokumentiert.

Tabelle 2: Ergebnisse der inferenzstatistischen Prüfung der Verteilung der Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | SABA Klasse 5 | Klasse 6 | AIDA Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---|------------------|-------------|------------------|-------------|-------------|
| N | 319* | 301* | 2929 | 3261 | 3328 |
| <u>Geschlecht</u> | | | | | |
| χ^2 | | | 10.78 | 8.75 | 5.5 |
| <i>df</i> | | | 1 | 1 | 1 |
| <i>p</i> | | | .001 | .003 | .018 |
| <u>Schulstandort</u> | | | | | |
| χ^2 | 43.66 | 37.34 | 70.15 | 22.57 | 49.09 |
| <i>df</i> | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| <i>p</i> | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| <u>Schulform ab Klasse 7 (Gymnasium, Real-, Haupt-, Gesamtschule)</u> | | | | | |
| χ^2 | 94.13 | 104.86 | 1109.17 | 1075.92 | 931.20 |
| <i>df</i> | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| <i>p</i> | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| <u>Schulform ab Klasse 7 (Gymnasium, nicht Gymnasium)</u> | | | | | |
| χ^2 | 203.1 | 144.27 | | 11.66 | 47.65 |
| <i>df</i> | 1 | 1 | | 1 | 1 |
| <i>p</i> | .000 | .000 | | .001 | .000 |

*Diese Information konnte rückblickend für 319 der 683 Fünftklässler und 301 der 562 Sechstklässler erhoben werden.

Die beschriebenen Abweichungen von der Gleichverteilung in der Zusammensetzung der Gesamtstichprobe je Messzeitpunkt zeigen sich noch deutlicher in den drei Längsschnitten (s. Tabelle 3).

Tabelle 3: Längsschnittstichproben – differenziert nach Geschlecht, Schulstandort und der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform

| | SABA/AIDA Längsschnitt Klasse 5 bis 9 | SABA Grundschule Klasse 5/6 | AIDA Sekundarstufe I Klasse 7 bis 9 |
|--|--|--|--|
| N | 136 (100%) | 459 (100%) | 1500 (100%) |
| <u>Geschlecht</u> | | | |
| männlich | 67 (49%) | 245 (53%) | 667 (45%) |
| weiblich | 69 (51%) | 214 (47%) | 833 (55%) |
| <u>Schulstandort</u> | | | |
| Berlin-Ost | 95 (70%) | 302 (67%) | 896 (60%) |
| Berlin-West | 41 (30%) | 157 (34%) | 604 (40%) |
| <u>Schulform</u> | | | |
| N | 136 (100%) | 266* (100%) | 1500 (100%) |
| | 63 (46%) | 121 (46%) | Gymnasium ab Klasse 7 837 (56%) |
| | 31 (23%) | 62 (23%) | Realschule ab Klasse 7 366 (24%) |
| | 7 (5%) | 11 (4%) | Hauptschule ab Klasse 7 65 (4%) |
| | 35 (26%) | 72 (27%) | Gesamtschule ab Klasse 7 232 (15%) |
| <u>Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium)</u> | | | |
| | 63 (46%) | 121 (46%) | Gymnasium ab Klasse 7 837 (56%) |
| | 73 (54%) | 145 (54%) | Nicht-Gymnasium ab Kl. 7 663 (44%) |

*Diese Information konnte rückblickend für 266 der 459 Fünftklässler und Sechstklässler erhoben werden.

Der Längsschnitt von Klasse 5 bis 9 und der Längsschnitt für die Klasse 5 bis 6 können hinsichtlich des Geschlechts als gleich verteilt betrachtet werden. In der Längsschnittstichprobe für die Klassen 7 bis 9 liegt der Anteil an weiblichen Jugendlichen mit 55 % wiederum deutlich über den für Berlin ausgewiesenen durchschnittlichen Anteil von 49 %. In allen drei Längsschnitten ist der Anteil von Schüler/inne/n aus Schulstandorten in Berlin-Ost deutlich größer als derjenigen aus den Schulstandorten Berlin-West.

Hinsichtlich der Verteilung über die vier möglichen Schulformen spiegelt sich in den drei Längsschnitten das oben Beschriebene deutlich wider. Lediglich im Längsschnitt von Klasse 5 bis 9 kann die Stichprobe hinsichtlich des Merkmals „Gymnasium vs. kein Gymnasium“ als gleich verteilt betrachtet werden (s. Tabelle 4).

Tabelle 4: Ergebnisse der inferenzstatistischen Prüfung der Verteilung der Längsschnittstichproben

| | SABA/AIDA Längsschnitt Klasse 5 bis 9 | SABA Grundschule Klasse 5/6 | AIDA Sekundarstufe I Klasse 7 bis 9 |
|---|--|--|--|
| N | 136 | 459 | 1500 |
| Geschlecht | | | |
| χ^2 | | | 18.37 |
| df | | | 1 |
| p | | | .000 |
| Schulstandort | | | |
| χ^2 | 21.44 | 45.88 | 18.69 |
| df | 1 | 1 | 1 |
| p | .000 | .000 | .000 |
| Schulform ab Klasse 7 (Gymnasium, Real-, Haupt-, Gesamtschule) | | | |
| χ^2 | 46.47 | 91.74 | 880.19 |
| df | 3 | 3 | 3 |
| p | .000 | .000 | .000 |
| Schulform ab Klasse 7 (Gymnasium, nicht Gymnasium) | | | |
| χ^2 | | 102.59 | 20.18 |
| df | | 1 | 1 |
| p | | .000 | .000 |

5.1.1.2 Anmerkungen zur Untersuchungsstichprobe

Bei der Gesamtstichprobe handelt es sich um eine anfallende Stichprobe, die die strengen Kriterien einer reinen Zufallsstichprobe nicht erfüllt (vgl. Bortz 2005). Zu Beginn des Projektes NOVARA wurde eine hinsichtlich Geschlecht und Herkunft ausbalancierte

Stichprobe rekrutiert, da im Rahmen des Forschungsprojektes NOVARA Vergleiche zwischen den Schulstandorten in Ost- und Westberlin angestrebt wurden. Im Verlauf der drei Forschungsprojekte führte die zweimalige Erweiterung der Ausgangsstichprobe zu Verschiebungen in der Verteilung nach Geschlecht und Herkunft: In der Grundschule wurden zusätzlich zu den ursprünglichen Teilnehmer/innen ab dem 2. Befragungstermin auch deren gesamte Klasse mitbefragt, beim Übergang in die Sekundarstufe I wurde, wenn möglich, die gesamte neue Klasse der ursprünglichen Teilnehmer/innen in das laufende Forschungsprojekt miteinbezogen.

Die positive Auslese der Ausgangsstichprobe begründet sich dadurch, dass (a) die Teilnahme aller Beteiligten zu allen Befragungsterminen freiwillig war und (b) am Beginn der Studie die Aufgeschlossenheit der Lehrkräfte gegenüber der verbalen Beurteilung ein zentrales Auswahlkriterium darstellte. Am Ende des 6. Schuljahres zeigten sich deutliche Unterschiede zwischen der Stichprobe und der Gesamtschülerschaft Berlins: Mit 103 Punkten lag der Mittelwert des Intelligenzquotienten über dem erwartbaren Mittelwert von 100. Der Anteil der Kinder mit Gymnasialempfehlung war mit 39,8 % größer als der im selben Jahr vom statistischen Landesamt für Berlin ermittelte Anteil von 29,3 % (vgl. Thiel 2008). Neben dem Umstand, dass die Teilnahme an der Untersuchung freiwillig war, begünstigten weiterhin Maßnahmen der internen Selektion im Schulsystem eine weitere positive Auslese der Stichprobe. Ereignisse, wie die Wiederholung eines Schuljahres oder der Wechsel zu einer anderen Schulform, führten im Kontext der bei Längsschnittstudien zwangsläufig auftretenden Mortalität der Stichprobe zu einer stärkeren Akzentuierung der Ausfallquote von leistungsschwächeren Schüler/innen (vgl. Eder 1988). König (2006, S. 122) konstatiert im Ergebnis der Drop-out-Analyse seines aus der Stichprobe der drei Forschungsprojekte gezogenen Längsschnitts, dass der Bildungsgrad der Eltern, der Anteil der Gymnasiast/innen sowie der Anteil an Schüler/innen mit guten bzw. sehr guten Schulleistungen in Deutsch und Mathematik in der Längsschnittstichprobe der Sekundarstufe I höher sind als im Vergleich zur Gesamtstichprobe.

Die eingeschränkte Repräsentativität der hier vorliegenden Datengrundlage stellt ein häufig auftretendes Problem empirischer Feldstudien im pädagogischen Bereich dar (vgl. Merrens 1996; Bortz 2005; Popper 2005). Im vorliegenden Fall erscheint eine Korrektur der Stichprobenzusammensetzung durch nachträgliches Konstruieren einer Inferenzpopulation (fiktive Population, vgl. Bortz 2005) bzw. ein Ausbalancieren problematisch. Beides würde bei dem vorhandenen Kenntnisstand über die Merkmale der Population „Berliner Schülerschaft in den Jahren von 1997 bis 2002“ lediglich zu einer formalen Anpassung der

Stichprobenverteilung an die Designvariablen „Geschlecht“, „Schulstandort“ und „Schulform“ führen. Neben dem nicht kontrollierbaren Informationsverlust durch den zufälligen Ausschluss von Probanden würde die erhebliche Reduzierung der Stichprobe (z.B. von 1500 auf 929 Probanden für den Längsschnitt in der Sekundarstufe I) die inferenzstatistischen Analysemöglichkeiten stärker einschränken als die Generalisierbarkeit der Befunde erhöhen. Merkens (1996) weist darauf hin, dass Stichproben wie die hier vorliegende, die er als „gelegentliche Stichprobe“ bezeichnet, in besonderer Weise geeignet sind, im Rahmen von Replikationsstudien die Wahrscheinlichkeit der Falsifikation einer Hypothese zu erhöhen. Auch dies spricht dafür, die Stichprobe wie gegeben zu verwenden und nicht nachträglich zu verändern, da ein zentraler Forschungsschwerpunkt der vorliegenden Arbeit die Evaluation der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ („*Circumscription und Compromise Theorie*“) nach Gottfredson (2005) ist.

Vor diesem Hintergrund wird, wohl wissend um die eingeschränkte Generalisierbarkeit der Ergebnisse (vgl. Bortz 2005, 2006), jeweils mit dem maximal möglichen Stichprobenumfang je Fragestellung gearbeitet (vgl. Ostrop 2005; König 2006; Thiel 2008). Mögliche Effekte der Designvariablen „Geschlecht“, „Schulstandort“ und „Schulform“ werden, sofern sie nicht selbst Gegenstand spezieller Fragestellungen sind, durch entsprechende Gruppenvergleiche kontrolliert. Für die Analysen werden inferenzstatistische Verfahren gewählt, die sich bei entsprechender Gruppengröße gegenüber Abweichungen von ungleichen Zellenbesetzungen als robust erweisen. Um möglichst große Zellenbesetzungen ($n > 100$) zu realisieren, wird hinsichtlich der Variable „Schulform“ die Gruppe der Gymnasiast/inn/en der Gruppe der Nicht-Gymnasiast/inn/en (Real-, Haupt- und Gesamtschule) gegenübergestellt. Befunde auf der Ebene der speziellen Schulformen werden lediglich ergänzend erwähnt. Alle Hypothesen werden sowohl anhand der Querschnitte als auch des Längsschnittes von Klasse 5 bis 9 bzw. in Abhängigkeit von der speziellen Fragestellung anhand der Längsschnitte 5/6 und Klasse 7 bis 9 geprüft. Die Ergebnisse der Hypothesenprüfung werden mit aller Vorsicht und unter Berücksichtigung der Befunde der Querschnitts- und der Längsschnittsanalysen inhaltlich interpretiert.

5.1.2 Erhebungsinstrumente

Die Designvariablen „Geschlecht“, „Schulstandort“ und „Schulform“ wurden von den die Befragungen durchführenden Personen dokumentiert. Bei den Angaben zu den Berufswünschen, der Bildungsaspiration und den Daten zu den schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen handelt es sich um Selbstberichtsdaten der Schüler/innen, welche mit dem SABA- bzw. AIDA-Fragebogen „Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“ (vgl. Valtin u. a. 2000, 2002, 2003) jeweils am Ende eines Schuljahres erfragt wurden. Bei den Angaben zu den Berufen und Bildungsabschlüssen der Eltern handelt es sich ebenfalls um Auskünfte der befragten Jugendlichen. Die Bildungsgangempfehlung und die Schulnoten wurden aus den Schülerakten entnommen bzw. postalisch von den Schulleitungen erfragt. Nachfolgend werden die Erhebungsinstrumente inhaltlich beschrieben sowie die Reliabilitäten der Skalen und die Ergebnisse der Faktorenanalysen vorgestellt.

5.1.2.1 Berufswünsche

In den Klassen 5 und 6 notierten die Kinder frei ihre Wünsche auf der Rückseite der Fragebogen. Ab Klasse 7 bis Klasse 9 enthielt der SABA- bzw. AIDA-Fragebogen „Schule aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern“ (vgl. Valtin u. a. 2000, 2002, 2003) die Frage „Weißt du schon, was du einmal werden möchtest?“ (Ankreuzmöglichkeit „ja“/ „nein“) und eine entsprechenden Leerstelle zum Eintragen des Berufswunsches („Und wenn ja, was?“). Die Anzahl der Nennungen wurde nicht vorgegeben, so dass es zu Mehrfachnennungen kam. Der Anteil an Zweitnennungen liegt in der Grundschule bei rund 20 %, in der Sekundarstufe I sinkt er auf 10 % ab. Ein dritter Berufswunsch wird in der Grundschule lediglich von 8 % in der Sekundarstufe I von 2 % angeführt. Ein einziger Teilnehmer (in Klasse 5) gibt sogar 4 Berufswünsche an. In der vorliegenden Arbeit werden ausschließlich die Erstnennungen im Sinne des „Haupt“berufswunsches berücksichtigt. Eine Betrachtung der Zweit- und Drittannennungen würde über den Rahmen dieser Arbeit hinausgehen und bleibt weiterführenden Auswertungen des Datenmaterials vorbehalten.

Die Berufswünsche werden in Vorbereitung der Datenanalyse in gültige Berufsbenennungen übertragen. Das dafür von der Autorin erarbeitete Klassifizierungssystem (s. Anhang 2) basiert auf zwei gängigen Berufsregistern (vgl. Bergmann/Eder 1992; Jörin u. a. 2003) sowie der Personensystematik – Klassifizierung der Berufe (1992). Über die Entwicklung des Klassifizierungssystems sowie die Zuordnung der Kennwerte für den Geschlechtstyp, das Berufsprestige und die berufliche Interessenorientierung zu den Berufsbenennungen berichtet Punkt 5.2.

5.1.2.2 Schulleistungsrelevante Persönlichkeitsmerkmale

Für die Erfassung der schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale werden bekannte und bewährte Instrumente eingesetzt. Dabei handelt es sich um projektspezifisch überarbeitete Materialien aus der Longitudinaluntersuchung zur Genese individueller Kompetenzen/Schulorganisatorische Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen (LOGIK-/SCHOLASTIK-Studie, vgl. Weinert/Helmke 1997) sowie um eine Auswahl von aus der Literatur übernommenen Skalen. Mit Ausnahme der Materialien zur Erhebung der Leistungsmotivation wurden alle längsschnittlich ausgewerteten Skalen zu den Messzeitpunkten in Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 in unveränderter Form eingesetzt. Die Instrumente zur Erhebung der Leistungsmotivation wurden im Verlauf der Studie mehrfach überarbeitet.

Für die Skalen aller in der vorliegenden Arbeit verwendeten Daten wurden in vorbereitenden Analysen die Güte der Skalen mittels Faktor- bzw. Reliabilitätsanalysen überprüft. Bei den Faktoranalysen wurde die Festlegung der Hauptkomponentenzahl über das Kaiser-Kriterium realisiert (alle Faktoren mit einem Eigenwert größer eins werden extrahiert). Es wurden jeweils für alle fünf Messzeitpunkte (bzw. vier bei der Variable „Leistungsmotivation“) Faktorenanalysen mit orthogonaler Rotation (Varimax) gerechnet. Die Ergebnisse dieser Analysen sind ausführlich im Anhang 1 dokumentiert. Die Tabellen 1a bis 1c informieren über die Ladungen der berücksichtigten Items auf den Hauptkomponenten, sowie den durch die entsprechenden Hauptkomponenten erklärten Anteil an der Gesamtvarianz (s. Tabelle 1a im Anhang 1).

Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente inhaltlich beschrieben und die Skalenmittelwerte, Streuungen, Extremwerte und Cronbachs α vorgestellt. Die Parallelitätsprüfung zwischen den Querschnitten und den einzelnen Messzeitpunkten des Längsschnittes von Klasse 5 zu 9 bzw. zwischen den Querschnitten in Klasse 5 und 6 und dem Längsschnitt Klasse 5/6 in der Grundschule weisen keinerlei signifikante Unterschiede zwischen Quer- und Längsschnitt aus, so dass für diese beiden Längsschnitte die deskriptiven Kennwerte nicht gesondert ausgewiesen werden. Auf die zwischen den Querschnitten in den Klassen 7, 8 und 9 und dem Längsschnitt von Klasse 7 bis 9 nachgewiesenen Unterschiede wird jeweils bei der entsprechenden Skala eingegangen. Auf Effekte der Designvariablen „Geschlecht“, „Schulstandort“ (Berlin-Ost bzw. -West) und „Schulform“ (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) wird im Text verwiesen. Eine ausführliche Dokumentation der entsprechenden deskriptiven und inferenzstatistischen Kennwerte findet sich im Anhang 1.

5.1.2.2.1 Relatives fächerspezifisches Fähigkeitsselbstkonzept und fächerspezifische Lernfreude

Die Erfassung der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte und fächerspezifischen Lernfreude erfolgt auf der Basis der in der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie (vgl. Weinert/Helmke 1997) verwendeten Materialien, die unter Beratung von Helmke projektspezifisch überarbeitet wurden. Für die Erhebung der **fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstbilder** in den Klassenstufen 5 und 6 wurde ein Fragebogen eingesetzt, der die Klasse symbolisch als Rangreihe abbildet, die konkrete Klassengröße aber nicht berücksichtigt. Die Darstellung der Klasse geht auf die Nicholls-Skala (1978) zurück, die aus schematisierten Gesichtern besteht, in denen weder Geschlecht noch unterschiedliche Ausdrucksformen erkennbar sind. Die Position der/des „Besten“ bzw. „Schlechten“ wird durch ein Gesicht veranschaulicht, die Gruppen der „Besten“ bzw. „Schlechteren“ durch vier und die der „Mittelguten“ durch 11 Gesichter. Dabei stehen folgende Antwortstufen zur Verfügung: der/die Beste (4), bei den Besten (3), mittelgut (2), bei den Schlechteren (1), der/die Schlechteste (0)

Je Lernbereich wurde eine spezifische fachliche Anforderung ausgewählt, wie die nachstehenden Items veranschaulichen:

Beispielitems:

„Wie gut bist du, verglichen mit den anderen in der Klasse, im Rechnen?“
„Wie gut bist du, verglichen mit den anderen in der Klasse, im Lesen?“

Ab Klasse 7 wurden dann im Fragebogen fünfstufige Ratingskalen in tabellarischer Form vorgegeben, denen die folgende Instruktion vorangestellt wurde:

Instruktion:

„Wie schätzt du deine Fähigkeiten ein? Überlege bitte für jedes der hier aufgeführten Fächer, wo du im Vergleich zu den anderen Schülerinnen und Schülern deiner Klasse stehst. Kreuze zu jedem Fach an, wo du stehst.“

Die **fächerspezifische Lernfreude** wurde in den Klassen 5 bis 9 über die schriftlich erfragte Beliebtheit verschiedener vorgegebener Lernbereiche erhoben. Dazu konnten die Kinder bzw. Jugendlichen auf vorbereiteten Ratingskalen zwischen fünf Abstufungen der Beliebtheit wählen: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0).

Beispielitems:

„Wie gerne magst du Rechnen?“
„Wie gerne magst du Lesen?“

Die Auswahl der vorgegebenen Lernbereiche bzw. Fächer orientiert sich an der jeweiligen Klassenstufe. Die Übersicht 1 informiert darüber, in welcher Klassenstufe hinsichtlich welcher Lernbereiche bzw. Fächer die relativen Fähigkeitsselbstkonzepte und die fächerspezifische Lernfreude erfragt wurden.

Übersicht 1: Zusammenstellung Fächer je Klassenstufe, zu denen die fächerspezifische Lernfreude bzw. relativen fächerspezifischen Fähigkeitsselbstbilder erfragt werden

| Lernbereich/Fach | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--|------------------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| Lesen | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | X X | X X | | | |
| Rechtschreiben | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | X X | X X | | | |
| Texte verfassen | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | X X | X X | | | |
| Rechnen | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | X X | X X | | | |
| Bildende Kunst | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | X X | X X | X X | X | X |
| Sport | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | X X | X X | X X | X X | X X |
| Deutsch mündlich | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Deutsch schriftlich | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Mathematik | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Geschichte/Sozialkunde | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Fremdsprache (1) schriftlich/mündlich | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Fremdsprache (2) schriftlich/mündlich | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Arbeitslehre | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Musik | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Biologie | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | X X | X X | X X |
| Informatik | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | | X X | X X |
| Physik | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | | X X | X X |
| Chemie | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | | X X | X X |
| Erdkunde | Lernfreude Fähigkeitsselbstbild | | | | X X | X X |

In explorativen Faktorenanalysen wurde geprüft, ob sich die Vielzahl der Lernbereiche/Fächer sinnvoll zu Faktoren zusammenfassen lässt. Dies ist nicht der Fall. Es können zwar sowohl bezüglich der Lernfreude als auch der relativen Fähigkeitsselbstbilder ein eher human- bzw. geisteswissenschaftlicher Faktor (Deutsch [mündlich], Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde, Biologie) und ein naturwissenschaftlicher Faktor (Mathematik, ab Klasse 8 Physik, Chemie, Informatik) extrahiert werden. Allerdings erscheint diese Zusammenstellung inhaltlich nicht

ganz unproblematisch. Darüber hinaus weisen diese Faktoren ungenügende Reliabilitäten auf und erklären jeweils nur maximal 12 % der Varianz. Ein „sprachlicher Faktor“ zeigt sich nur bedingt: Deutsch (mündlich) und Englisch (schriftlich, mündlich) laden auf einem Faktor, die zweite Fremdsprache jedoch belegt einen eigenen Faktor. Auch hier sind die Reliabilitäten und prozentualen Varianzaufklärungen nicht zufriedenstellend. Musik, Sport und Arbeitslehre belegen letztlich einen „Sammelfaktor“, der eine Varianzaufklärung von 7 % aufweist. Vor dem Hintergrund dieser Befunde werden die Analysen separat für jedes Fach durchgeführt. Die deskriptiven Kennwerte der erhobenen Variablen können im Anhang 1 eingesehen werden (s. Tabelle 1d und 1e im Anhang 1).

5.1.2.2.2 Schulfreude

Auch die Erfassung der Schulfreude erfolgt mit einem aus der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie übernommenen Item (vgl. Weinert/Helmke 1997). In den Klassen 5 bis 9 wurden die Schüler/innen gefragt, wie gerne sie zur Schule gehen („Wie gerne gehst du zur Schule?“) Wie bei der Erhebung der fächerspezifischen Lernfreude steht auch hier ein fünfstufiges Antwortformat zur Verfügung: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0). Die Tabelle 5 informiert über die deskriptiven Kennwerte je Messzeitpunkt (Tabelle 5).

Tabelle 5: Schulfreude (deskriptive Kennwerte)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 591 | 560 | 2842 | 3221 | 3287 |
| Min | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Max | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| M | 2.57 | 2.56 | 2.26 | 2.09 | 2.16 |
| SD | 1.01 | .92 | .79 | .87 | .87 |

Zu allen Befragungsterminen berichten die Mädchen/weiblichen Jugendlichen eine höhere Schulfreude als die Jungen/männlichen Jugendlichen (s. Tabelle 1f im Anhang 1). In Klasse 8 und 9 geben Jugendliche aus den Schulen an Schulstandorten in Berlin-Ost eine höhere Lernfreude an als ihre Altersgenossen aus Schulen aus Berlin-West (s. Tabelle 1g im Anhang 1). Des Weiteren äußern die (zukünftigen) Gymnasiast/inn/en der Klassen 5, 7 und 8 eine größere Schulfreude als die (zukünftigen) Nicht-Gymnasiast/inn/en (s. Tabelle 1h im Anhang 1).

5.1.2.2.3 Selbstkonzept der Begabung

Die Items zur Erfassung des Selbstkonzeptes der Begabung wurden aus einem Instrumentarium von Meyer (1984) entnommen (s. Tabelle 6). Im Rahmen des SABA-/AIDA-Projektes wird diese Variable in einem Fragenkomplex mit den Items zum mangelnden Selbstwert erhoben. Die Reliabilitätsprüfung der Skala weist dabei ein Cronbachs α von .71 aus (vgl. Valtin/Wagner 2004). Die explorative Faktorenanalyse auf Grundlage der Daten der Gesamtstichprobe zu diesem Antwortschwerpunkt für alle fünf Befragungstermine bestätigt, dass die drei ausgewählten Items auf einem Faktor laden (s. Tabelle 1a im Anhang 1). In Tabelle 6 können die Formulierungen der drei Items sowie in Tabelle 7 die deskriptiven Kennwerte und Reliabilitäten der Skala zu den fünf Messzeitpunkten nachgelesen werden. Als Antwortmöglichkeiten auf die Frage „Wie schätzt du dich selber ein?“ wird eine vierstufige Ratingskala vorgegeben: 3 = ja, trifft voll und ganz auf mich zu, 2 = trifft eher zu, 1 = trifft eher nicht zu und 0 = nein, trifft überhaupt nicht zu.

Tabelle 6: Items der Skala „Selbstkonzept der Begabung“

| | |
|-----------|--|
| 1. (SB 1) | Manchmal fühle ich mich anderen überlegen und glaube, dass sie manches von mir lernen könnten. |
| 2. (SB 2) | Sehr viele Dinge kann ich besser als andere in meinem Alter. |
| 3. (SB 3) | <u>Ich habe den Eindruck, das ich klüger bin als andere in meinem Alter.</u> |

Tabelle 7: Selbstkonzept der Begabung (deskriptive Kennwerte, Reliabilitäten)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 599 | 348 | 2802 | 3098 | 3195 |
| Min | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Max | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| M | 2.28 | 1.36 | 1.24 | 1.29 | 1.35 |
| SD | .70 | .65 | .59 | .66 | .66 |
| Cronbachs α | .71 | .66 | .71 | .76 | .77 |

In allen Klassenstufen zeigen sich deutliche Geschlechtseffekte: Mädchen/weibliche Jugendliche berichten niedrigere Selbstkonzepte der Begabung als Jungen/männliche Jugendliche (s. Tabelle 1i im Anhang 1). In den Klassenstufen 6 und 9 berichten die Kinder und Jugendlichen des Schulstandortes Berlin-Ost höhere Selbstkonzepte der Begabung, in Klasse 7 verhält es sich genau umgekehrt (s. Tabelle 1j im Anhang 1). Zusammenhänge mit der besuchten Schulform hingegen zeigen sich nicht. In der Sekundarstufe I berichten die Befragten der Querschnitte jeweils ein höheres Selbstkonzept der Begabungen als die

Teilnehmer/innen des Längsschnittes (Klasse 7: $MD = 1.20$, $SD = .58$, $z = -2.48$, $p = .013$; Klasse 8: $MD = 1.24$, $SD = .66$, $z = -3.56$, $p = .000$; Klasse 9: $MD = 1.29$, $SD = .66$, $z = -4.53$, $p = .000$).

5.1.2.2.4 Kausalattribution „mangelnde Fähigkeit“

Die Items zur Erfassung der Erklärungsansätze schulischer Misserfolge stammen aus Skalen von Helmke (1985, 1992). Eingeleitet wurde dieser Fragenkomplex mit der Frage: „Woran liegt es, wenn du in einer Arbeit nicht gut bist?“. Die fünfzehn in zufälliger Reihenfolge angebotenen Gründe sollen mittels einer vierstufigen Ratingskala hinsichtlich ihrer persönlichen Gültigkeit eingeschätzt werden: 3 = ja, trifft voll und ganz auf mich zu, 2 = trifft eher zu, 1 = trifft eher nicht zu und 0 = nein, trifft überhaupt nicht zu. In der vorliegenden Arbeit interessieren von den insgesamt fünfzehn vorformulierten Gründen ausschließlich die drei, die sich der Kategorie „mangelnde eigene Fähigkeit“ zuordnen lassen. Die über die Items der Variablen „Selbstkonzept der Begabung“, „Kausalattribution „mangelnde Fähigkeit““ und „mangelnden Selbstwert“ berechnete Faktorenanalyse bestätigt, dass ab Klasse 6 die drei Items (s. Tabelle 8) einen eigenständigen Faktor bilden und damit einen anderen Aspekt der Reflexion über die eigenen Kompetenzen abbilden, als die Items zum Selbstkonzept der Begabung und zum mangelnden Selbstwert.

Tabelle 8: Items der Skala „Kausalattribution - „mangelnde Fähigkeit““

-
- | | |
|-----------|--|
| 1. (KA 1) | Ich kann vieles nicht behalten. |
| 2. (KA 2) | Für die Schule bin ich einfach nicht so begabt. |
| 3. (KA 3) | <u>Manche Sachen wollen mir einfach nicht in den Kopf.</u> |
-

In Tabelle 9 werden die deskriptiven Kennwerte und die Reliabilitäten der Skala zu den fünf Messzeitpunkten angegeben. Sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 attribuieren die Befragten der Querschnitte jeweils häufiger auf mangelnde Fähigkeit als die Teilnehmer/innen des Längsschnittes (Klasse 8: $MD = 1.23$, $SD = .60$, $z = -3.56$, $p = .000$; Klasse 9: $MD = 1.17$, $SD = .62$, $z = -4.17$, $p = .000$). Ab Klasse 6 attribuieren weibliche Jugendliche häufiger auf „mangelnde Fähigkeiten“ als männliche (s. Tabelle 1k im Anhang 1). Des Weiteren attribuieren Nicht-Gymnasiast/innen häufiger auf „mangelnde Fähigkeiten“ als Gymnasiast/innen (s. Tabelle 1l im Anhang 1).

Tabelle 9: Kausalattribution – „mangelnde Fähigkeit“
(deskriptive Kennwerte, Reliabilitäten)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 592 | 550 | 2852 | 3182 | 3254 |
| Min | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Max | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| M | 1.00 | .96 | 1.19 | 1.28 | 1.22 |
| SD | .79 | .73 | .61 | .64 | .64 |
| Cronbachs α | .60 | .62 | .64 | .68 | .70 |

5.1.2.2.5 Leistungsmotivation

Zur Erfassung der Leistungsmotivation wurde anfänglich das Leistungs-Motivations-Gitter von Schmalt (1976) eingesetzt. Im Verlauf des Projektes NOVARA/SABA wurde das Material aufgrund nicht zufriedenstellender Güteeigenschaften der Skalen überarbeitet. Dies führte dazu, dass in Klasse 6 den Schüler/innen nur noch ein Bild vorgelegt wurde. Auf diesem war ein Kind abgebildet, das etwas an die Tafel schreibt. Die Schüler/innen sollten entscheiden, welche der achtzehn dazu angebotenen Überschriften am besten zu diesem Bild passen und welche nicht (zweistufige Antwortmöglichkeit: „ja“, „nein“). Jeweils fünf der Überschriften bilden eine Skala: extrinsische Motivation, Furcht vor Misserfolg, intrinsische Motivation und Hoffnung auf Erfolg. Für die Befragung in Klasse 7 wurde eine weitere Überarbeitung des Materials vorgenommen, da die Reliabilitäten nach wie vor unzureichend ausfielen. Die angebotenen Überschriften wurden auf neun reduziert. Für die vorliegende Arbeit interessieren sowohl aus Klasse 6 als auch aus Klasse 7 nur die Items, die die Furcht vor Misserfolg (drei Items) und die Hoffnung auf Erfolg (vier Items) erfassen (s. Tabelle 10).

Tabelle 10: Items der Skala „Leistungsmotivation“ (LM-Gitter von Schmalt 1976)

„Furcht vor Misserfolg“

1. (FM 1) Der Schüler/die Schülerin denkt: „Ob auch nichts falsch ist?“
2. (FM 2) Der Schüler/die Schülerin hat Angst, dass er/sie etwas falsch machen könnte.
3. (FM 3) Der Schüler/die Schülerin denkt: „Ich kann das nicht“.

„Hoffnung auf Erfolg“

1. (HE 1) Der Schüler/die Schülerin denkt, dass es Spaß macht neue Sachen zu lernen.
2. (HE 2) Der Schüler/die Schülerin denkt: „Ich will gut sein, sonst bin ich nicht zufrieden mit mir.“

Aufgrund der nach wie vor sehr niedrigen Konsistenzen der Skalen des LM-Gitters wurde ab Klasse 8 ein neues Instrument ausgewählt. Nun kamen zehn Items aus dem Leistungs-Motivations-Test (LMT) von Trudewind (1975) zum Einsatz. Für dieses Instrument wurde ein

Cronbach α von .77 für die Skala „Furcht vor Misserfolg“ und .71 für die Skala „Hoffnung auf Erfolg“ ausgewiesen (vgl. Valtin u. a. 2005). Die beiden Skalen bestehen aus je fünf Items. Eingeleitet von der Frage „Wie ist es bei dir?“ werden die Schüler/innen aufgefordert, auf einer vierstufigen Ratingskala einzuschätzen, wie zutreffend die zehn ausformulierten, in zufälliger Reihenfolge dargebotenen Aussagen für ihre persönliche Situation sind: 3 = ja, trifft voll und ganz auf mich zu, 2 = trifft eher zu, 1 = trifft eher nicht zu und 0 = nein, trifft überhaupt nicht zu (s. Tabelle 11 und 12).

Tabelle 11: Items der Skala „Leistungsmotivation“ (LMT von Trudewind 1975)

„Furcht vor Misserfolg“

- | | |
|-----------|---|
| 1. (FM 1) | Es beunruhigt mich etwas zu tun, wenn ich nicht sicher bin, dass ich es kann. |
| 2. (FM 2) | Schon wenn ich daran denke, vor neue und unbekannte Probleme gestellt zu werden, werde ich ängstlich. |
| 3. (FM 3) | Wenn ich ein Problem nicht sofort verstehe, werde ich ängstlich. |
| 4. (FM 4) | Arbeiten, die ich nicht schaffen kann, machen mir Angst, auch dann, wenn niemand meinen Misserfolg bemerkt. |
| 5. (FM 5) | Auch bei Aufgaben, von denen ich glaube, dass ich sie kann, habe ich Angst zu versagen. |

„Hoffnung auf Erfolg“

- | | |
|-----------|---|
| 1. (HE 1) | Es macht mir Spaß an Problemen zu arbeiten, die für mich ein bisschen schwierig sind. |
| 2. (HE 2) | Mir gefallen Probleme, von denen ich nicht genau weiß, ob ich sie schaffe. |
| 3. (HE 3) | Mir gefällt es, etwas Neues zu lernen, auch wenn es nicht gerade nützlich ist. |
| 4. (HE 4) | Ich möchte gerne vor eine etwas schwierige Aufgabe gestellt werden. |
| 5. (HE 5) | Ich mag Situationen, in denen ich feststellen kann, wie gut ich bin. |
-

Hinsichtlich der Designvariablen zeigten sich lediglich ab Klasse 7 Geschlechtseffekte (s. Tabelle 1m im Anhang 1). In allen drei Klassen der Sekundarstufe I berichten die Befragten der Querschnitte jeweils eine größere Hoffnung auf Erfolg als die Teilnehmer/innen des Längsschnittes (Klasse 7: $MD_{quer} = .06$, $SD = 1.00/MD_{längs} = -.06$ $SD = .99$, $z = -3.37$, $p = .001$; Klasse 8: $MD_{quer} = .06$, $SD = 1.02/MD_{längs} = -.07$ $SD = .96$, $z = -4.00$, $p = .000$; Klasse 9: $MD_{quer} = .04$, $SD = 1.01/MD_{längs} = -.057$ $SD = .98$, $z = -2.71$, $p = .000$).

Der Wechsel der Materialien beschränkt die längsschnittliche Betrachtung der Daten auf die beiden letzten Messzeitpunkte. Eine vergleichende Betrachtung der Ergebnisse aller Befragungstermine ist nur mit äußerster Vorsicht möglich.

Tabelle 12: „Leistungsmotivation“
(deskriptive Kennwerte [z-transformiert], Reliabilitäten)

| | | Klasse 6* | Klasse 7** | Klasse 8*** | Klasse 9*** |
|--------------------------------|-----|-----------|------------|-------------|-------------|
| „Furcht vor Misserfolg“ | | | | | |
| N | | 556 | 2861 | 3065 | 3198 |
| | Min | -1.99 | -2.42 | -2.27 | -2.19 |
| | Max | 1.88 | .67 | 3.14 | 3.20 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | SD | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Cronbachs α | | .51 | .39 | .69 | .78 |
| „Hoffnung auf Erfolg“ | | | | | |
| N | | 558 | 2795 | 3037 | 3155 |
| | Min | -1.77 | -1.62 | -2.96 | -3.10 |
| | Max | 2.05 | 2.73 | 2.71 | 2.63 |
| | M | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | SD | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Cronbachs α | | .50 | .34 | .75 | .71 |

* 1 Item aus dem Leistungs-Motivations-Gitter mit achtzehn Überschriften (Schmalt, 1976)

** 1 Item aus dem Leistungs-Motivations-Gitter mit neun Überschriften (Schmalt, 1976)

*** 10 Items aus dem Leistungs-Motivations-Test (Trudewind 1975)

5.1.2.2.6 Leistungsängstlichkeit

Die Items zur Befragung zum Thema „Leistungsängstlichkeit“ stammen aus einem Fragebogen von Sarason (1960). Auf die Frage „Wie schätzt du dich selber ein?“ folgen zwölf Items in Form von vorformulierten Fragen zu drei Aspekten der Leistungsängstlichkeit (Besorgnis [7 Items], Aufgeregtheit [3 Items], irrelevante Gedanken [2 Items], Beispielitems s. Tabelle 13), die jeweils mit ja oder nein beantwortet werden sollten.

Tabelle 13: Beispielitems der Skala „Leistungsängstlichkeit“

| | |
|---------------------------------|--|
| <u>1. Besorgtheit:</u> | Wenn die Lehrerin/der Lehrer sagt, dass ihr eine Klassenarbeit schreibt, hast du denn Angst davor? |
| <u>2. Aufgeregtheit:</u> | Wenn die Lehrerin/der Lehrer sagt, sie/er werde prüfen, wie viel du gelernt hast, fängt dann dein Herz schneller an zu schlagen? |
| <u>3. Irrelevante Gedanken:</u> | Denkst du bei der Klassenarbeit daran, dass du vielleicht ein schlechtes Ergebnis haben wirst? |

In der vorliegenden Arbeit wird für die Analysen die Gesamtskala verwendet, für die im SABA-/AIDA-Projekt ein Cronbach α von .60 ausgewiesen wird (vgl. Valtin/Wagner 2004). Tabelle 14 enthält die deskriptiven Kennwerte und Reliabilitäten der Skala „Leistungsängstlichkeit“ zu den fünf Messzeitpunkten.

Tabelle 14: Leistungsängstlichkeit (deskriptive Kennwerte)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 561 | 491 | 2715 | 2973 | 3093 |
| Min | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Max | .93 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| M | .39 | .39 | .48 | .41 | .39 |
| SD | .22 | .23 | .22 | .23 | .24 |
| Cronbachs α | .80 | .80 | .76 | .74 | .60 |

Die weiblichen Befragten und die Kinder und Jugendlichen aus den Schulstandorten in Berlin-Ost berichten die zu allen betrachteten Messzeitpunkten eine höhere Leistungsängstlichkeit als die männlichen bzw. die Kinder und Jugendlichen aus den Schulstandorten im Westteil der Stadt (s. Tabelle 1n und 1o im Anhang 1).

5.1.2.2.7 Selbstwert

Für die Operationalisierung des Selbstwertes wurde in den Befragungen des SABA-/AIDA-Projektes eine Skala aus Untersuchungen von Jerusalem (1984) übernommen, die die Ausprägung eines mangelnden Selbstwertes erfasst (s. Tabelle 15). Für die Skala wird ein Cronbach α von .83 ausgewiesen (vgl. Valtin/Wagner 2004). In einer explorativen Faktorenanalyse lässt sich diese aus vier Items bestehende Skala auf der Basis der Daten der Gesamtstichprobe zu diesem Antwortschwerpunkt für alle fünf Befragungstermine replizieren (s. Tabelle 1a im Anhang 1). Im Fragebogen besteht die Möglichkeit zwischen vier Antwortmöglichkeiten auszuwählen: 3 = ja, trifft voll und ganz auf mich zu, 2 = trifft eher zu, 1 = trifft eher nicht zu und 0 = nein, trifft überhaupt nicht zu (s. Tabelle 16 zu den deskriptiven Kennwerten und Reliabilitäten).

Tabelle 15: Items der Skala „mangelnder Selbstwert“

| | |
|-----------|---|
| 1. (SW 1) | Manchmal komme ich mir wirklich nutzlos vor. |
| 2. (SW 2) | Ich fühle mich oft unglücklich. |
| 3. (SW 3) | Ich denke oft, dass ich zu überhaupt nichts taue. |
| 4. (SW 4) | Im Großen und Ganzen halte ich mich für einen Versager. |

Tabelle 16: Mangelnder Selbstwert (deskriptive Kennwerte, Reliabilitäten)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|-----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 585 | 344 | 2818 | 3112 | 3187 |
| | Min | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| | Max | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| | M | 1.01 | .77 | .78 | .87 | .84 |
| | SD | .82 | .72 | .60 | .64 | .63 |
| Cronbachs α | | .84 | .83 | .80 | .81 | .81 |

Es bestätigten sich auch hier die aus der Literatur bekannten Geschlechtseffekte. So wiesen die Jungen bzw. die männlichen Jugendlichen günstigere Selbstwerte auf als die Mädchen bzw. weiblichen Jugendlichen (s. Tabelle 1p im Anhang 1).

In Vorbereitung der Korrelations- und Varianzanalysen werden die Skalenwerte zum „mangelnden Selbstwert“ über die Bildung von drei Kategorien auf Ordinalskalenniveau transformiert (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 508). Dies erfolgt über die Bildung drei gleich großer Gruppen: stark, mittel und schwach ausgeprägtem mangelnden Selbstwert. In der Tabelle 17 wird über die Kategoriengrenzen der drei Gruppen berichtet.

Tabelle 17: Mangelnder Selbstwert – Gruppenbildung
(Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 585 | 344 | 2818 | 3112 | 3187 |
| Perzentile | | | | | | |
| | 33,33% | 0.50 | 0.25 | 0.50 | 0.50 | 0.50 |
| | 66,66% | 1.25 | 1.00 | 1.00 | 1.00 | 1.00 |

Die Parallelitätsprüfungen zwischen den Messzeitpunkten der Querschnitte und den Messzeitpunkten der Längsschnittstichproben ergeben keinerlei signifikante Unterschiede in den Gruppenbesetzungen, so dass die Gruppeneinteilung auch für die Längsschnittstichproben übernommen wird.

Zu allen betrachteten Messzeitpunkten zeigen sich signifikante Unterschiede hinsichtlich der geschlechtsspezifischen Besetzungen der Gruppen mit stark und schwach ausgeprägtem mangelndem Selbstwert. So überwiegen in allen Klassenstufen in der Gruppe mit schwach ausgeprägtem mangelnden Selbstwert die männlichen Befragungsteilnehmer, in der mit den stark ausgeprägten mangelnden Selbstwerten die weiblichen Befragten: Klasse 5: schwach (45 zu 29 %)/stark (34 zu 45 %) ($\chi^2[2, N = 585] = 15,11, p = .001, w = .16$ [kleiner Effekt]);

Klasse 6: schwach (4 zu 25 %)/stark (31 zu 45 %) ($\chi^2[2, N = 343] = 7.26, p = .027, w = .14$ [kleiner Effekt]); Klasse 7: schwach (52 zu 40 %)/stark (35 zu 45 %) ($\chi^2[2, N = 2818] = 42.96, p = .000, w = .10$ [kleiner Effekt]); Klasse 8: schwach (44 zu 32 %)/stark (24 zu 39 %) ($\chi^2[2, N = 3112] = 65.80, p = .000, w = .14$ [kleiner Effekt]); Klasse 9: schwach (47 zu 33 %)/stark (23 zu 34 %) ($\chi^2[2, N = 3174] = 68.84, p = .000, w = .14$ [kleiner Effekt]).

Es zeigen sich in der Besetzung der drei Gruppen keine Unterschiede zwischen den Befragungsteilnehmer/innen in Abhängigkeit vom Standort in Ost- bzw. Westberlin sowie in Abhängigkeit von der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform.

5.1.2.3 Weitere Variablen

5.1.2.3.1 Schulnoten

Die Schulnoten dienen in der vorliegenden Arbeit als Indikator für die schulische Leistung und damit für die von den Schüler/innen wahrnehmbare eigene Leistungsfähigkeit. Die Noten wurden direkt aus den Schülerakten erhoben bzw. in wenigen Fällen postalisch von den Schulleitungen erfragt. Für die Befragungstermine in Klasse 5 und 6 werden die Gesamtmittelwerte der Zeugnisnoten betrachtet, da Faktorenanalysen deutlich zeigten, dass die Schulnoten in der Grundschule eindimensional sind (vgl. Thiel 2008). Den vorangehenden Analysen aus dem SABA-/AIDA-Projekt folgend (vgl. Thiel 2008), wurden für die Messzeitpunkte in der Oberstufe (Klasse 7, 8 und 9) zum einen die Mittelwerte für die Fächer Mathematik, Physik und Chemie (F 1) berechnet, zum anderen die für die Fächer Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde und Erdkunde (F 2) (s. Tabelle 1q im Anhang 1). In Klasse 7 konnte nur der Notendurchschnitt im Fach Mathematik berücksichtigt werden, da die beiden anderen Fächer noch nicht obligatorisch auf dem Lehrplan stehen. Die Gesamtnotendurchschnitte in Klasse 5 und 6 unterscheiden sich zwischen der Längsschnittstichprobe von der 5. bis zur 9. Klasse und den Querschnitten signifikant. Die Kinder und Jugendlichen des Längsschnittes sind mit einer Notendurchschnittsdifferenz zwischen 0.17 bis 0.26 besser als die des Querschnittes. Diese Differenzen sind m. E. allerdings nicht so gravierend, als dass man die generelle Parallelität der beiden Stichproben in Frage stellen müsste. Dies gilt auch für die Notendurchschnitte F2 in Klasse 7 und F1 in Klasse 8. Die deskriptiven und inferenzstatistischen Kennwerte können der Tabelle 1r im Anhang 1 entnommen werden.

In Vorbereitung der Korrelations- und Varianzanalysen wurden über die Zensurendurchschnitte drei gleich besetzte Leistungsgruppen gebildet: hohes, mittleres und

niedriges Leistungsniveau. In Tabelle 18 wird über die Kategoriengrenzen der drei Gruppen berichtet.

Tabelle 18: Schulnoten – Gruppenbildung (Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | SABA Klasse 5 | Klasse 6 | AIDA Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--|------------------|----------|------------------|----------|----------|
| Zensurendurchschnitt Endjahres Zeugnis | | | | | |
| N | 671 | 661 | | | |
| Perzentile | | | | | |
| 33,33% | 2.20 | 2.20 | | | |
| 66,66% | 3.00 | 3.10 | | | |
| Zensurendurchschnitt F1 | | | | | |
| N | | | 3010 | 2954 | 2813 |
| Perzentile | | | | | |
| 33,33% | | | 3.00 | 2.66 | 3.00 |
| 66,66% | | | 3.00 | 3.33 | 3.50 |
| Zensurendurchschnitt F2 | | | | | |
| N | | | 2907 | 2937 | 3080 |
| Perzentile | | | | | |
| 33,33% | | | 2.71 | 2.85 | 2.66 |
| 66,66% | | | 3.28 | 3.43 | 3.67 |

Die weiblichen Befragten weisen einen besseren Notendurchschnitt auf als die männlichen (s. Tabelle 1s im Anhang 1). Dieser Befund überträgt sich allerdings nur teilweise auf die Besetzung der drei Leistungsgruppen. In der Grundschule zeigen sich keine geschlechtsabhängigen Verschiebungen in der Gruppenbesetzung, in der Sekundarstufe I nur für die Leistungsgruppen F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte, Sozialkunde, Erdkunde): Die weiblichen Jugendlichen waren deutlich seltener in der leistungsniedrigsten Gruppe vertreten als die männlichen Jugendlichen: Klasse 7: (29 zu 42 %) ($\chi^2[2, N = 678] = 12.75, p = .002, w = .14$ [kleiner Effekt]); Klasse 8: (34 zu 45 %) ($\chi^2[1, N = 1075] = 15.50, p = .000, w = .10$ [kleiner Effekt]); Klasse 9: (26 zu 37 %) ($\chi^2[1, N = 1211] = 24.57, p = .000, w = .14$ [kleiner Effekt]). Auch hinsichtlich des Standortes der Schule zeigten sich signifikante Unterschiede. Schüler/innen aus dem östlichen Teil der Stadt waren seltener in der leistungsniedrigsten Gruppe vertreten als die Jugendlichen aus dem Westteil: Klasse 5: (22 zu 40 %) ($\chi^2[2, N = 215] = 7.83, p = .02, w = .19$ [kleiner Effekt]); Klasse 6: (23 zu 45 %) ($\chi^2[2, N = 223] = 12.62, p = .002, w = .22$ [kleiner Effekt]); Klasse 7: F1 (25 zu 39 %) ($\chi^2[2, N = 692] = 19.73, p = .000, w = .14$ [kleiner Effekt])/ F2 (27 zu 46 %) ($\chi^2[2, N = 678] = 33.18, p = .000, w = .20$ [kleiner Effekt]); Klasse 8: F1 (36 zu 53 %) ($\chi^2[2, N = 1091] = 31.65, p = .000, w = .14$

[kleiner Effekt]) / F2 (31 zu 48 %) ($\chi^2[2, N = 1097] = 46.67, p = .000, w = .20$ [kleiner Effekt]); Klasse 9: F1 (31 zu 44 %) ($\chi^2[2, N = 1317] = 26.15, p = .000, w = .10$ [kleiner Effekt])/ F2 (26 zu 40 %) ($\chi^2[2, N = 1211] = 33.77, p = .000, w = .14$ [kleiner Effekt]). Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Besetzungen der Gruppen auch in Abhängigkeit von der Bildungsempfehlung bzw. der in der Sekundarstufe besuchten Schulform. Dies erkennt man besonders deutlich an der Besetzung der leistungsschwächsten Gruppe, in der die (zukünftigen) Gymnasiast/inn/en deutlich seltener vertreten sind als die (zukünftigen) Nicht-Gymnasiast/inn/en. Dabei besteht ein größerer Zusammenhang zwischen den Zensuredurchschnitten in Klasse 5 und 6 und der zukünftigen Schulform als in den Klassen 7, 8 und 9 hinsichtlich der tatsächlich besuchten Schulform: Klasse 5: (3 zu 37 %) ($\chi^2[2, N = 109] = 48.52, p = .000, w = .66$ [großer Effekt]); Klasse 6: (0 zu 39 %) ($\chi^2[2, N = 103] = 58.32, p = .000, w = .75$ [großer Effekt]); Klasse 7: F1 nicht signifikant/ F2 (31 zu 43 %) ($\chi^2[2, N = 577] = 7.58, p = .000, w = .10$ [kleiner Effekt]); Klasse 8: F1 (35 zu 54 %) ($\chi^2[2, N = 892] = 46.12, p = .000, w = .22$ [kleiner Effekt]))/ F2 (33 zu 47 %) ($\chi^2[2, N = 898] = 25.16, p = .000, w = .14$ [kleiner Effekt]); Klasse 9: F1 (20 zu 40 %) ($\chi^2[2, N = 1211] = 24.95, p = .000, w = .14$ [kleiner Effekt])/ F2 (22 zu 39 %) ($\chi^2[2, N = 998] = 37.57, p = .000, w = .17$ [kleiner Effekt]). Dies wird durch die ohnehin nicht vorhandene Vergleichbarkeit der Zensuren zwischen den verschiedenen Schulformen begründet.

Es zeigen sich keinerlei Unterschiede im Vergleich des Querschnittes mit den drei Längsschnittstichproben, so dass die Gruppenzuordnungen für die Längsschnittstichproben übernommen werden.

5.1.2.3.2 Bildungsaspiration

Die Bildungsaspiration im Sinne des persönlich gewünschten Schulabschlusses wurde ab Klasse 6 im Rahmen der Schülerbefragung als Selbstauskunft erhoben. Dabei handelt es sich in Klasse 6 um eine Eintragung in offener Form, ab Klasse 7 wurden dann die zur Auswahl stehenden Abschlüsse vorgegeben: Abitur, Real- und Hauptschulabschluss. Für die Analysen wird auch hier eine dichotomisierte Variable gebildet: 1 = Abitur (Gymnasium), 2 = Nicht-Abitur (Real- und Hauptschulabschluss) (s. Tabelle 19). Die Gruppe derjenigen, die angeben, ihren Schulabschluss an einer Gesamtschule ablegen zu wollen, wurden im Weiteren nicht berücksichtigt.

Tabelle 19: Dichotomisierung der Bildungsaspiration (Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------------------------|----------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Bildungs- aspiration | N = 100% | 447 | 2691 | 3052 | 3191 |
| Abitur | | 278 (62%) | 2004 (75%) | 2095 (69%) | 2031 (64%) |
| kein Abitur | | 169 (38%) | 687 (25%) | 957 (31%) | 1160 (36%) |

Der Vergleich der dichotomisierten Variablen „Bildungsaspiration“ ergab, dass in der Sekundarstufe I insgesamt mehr weibliche Befragte das Abitur wünschen als männliche:

Klasse 7: (76 zu 72 %) ($\chi^2[1, N = 2691] = 6.17, p = .013, w = .04$ [kleiner Effekt]); Klasse 8: (71 zu 66 %) ($\chi^2[1, N = 3052] = 11.34, p = .001, w = .05$ [kleiner Effekt]); Klasse 9: (66 zu 61 %) ($\chi^2[1, N = 3179] = 10.77, p = .001, w = .05$ [kleiner Effekt]). Der Standort der Schule steht zu keinem der fünf Messzeitpunkte in einem Zusammenhang mit dem gewünschten Schulabschluss. Es zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen der dichotomisierten Variable „Schulform“ (ohne Gesamtschüler/innen) und der dichotomisierten Variable „Bildungsaspiration“. Wie zu erwarten, wünschen sich die Gymnasiast/inn/en deutlich häufiger das Abitur als die Nicht-Gymnasiast/inn/en: Klasse 6: (99 zu 29 %) ($\chi^2[1, N = 208] = 120.50, p = .000, w = .76$ [großer Effekt]); Klasse 7: (99 zu 40 %) ($\chi^2[1, N = 2176] = 1007.77, p = .000, w = .70$ [großer Effekt]); Klasse 8: (98 zu 35 %) ($\chi^2[1, N = 2499] = 1168.22, p = .000, w = .70$ [großer Effekt]); Klasse 9: (97 zu 31 %) ($\chi^2[1, N = 2593] = 1243.64, p = .000, w = .70$ [großer Effekt]).

In allen drei Klassen der Sekundarstufe I zeigt sich, dass die Jugendlichen der Längsschnittstichprobe der Sekundarstufe I häufiger das Abitur als gewünschten Schulabschluss angaben als die Jugendlichen der Querschnitte: Klasse 7: (79 zu 70 %) ($\chi^2[1, N = 2691] = 30.67, p = .000, w = .10$ [kleiner Effekt]); Klasse 8: (75 zu 63 %) ($\chi^2[1, N = 3052] = 51.06, p = .000, w = .13$ [kleiner Effekt]); Klasse 9: (72 zu 56 %) ($\chi^2[1, N = 3191] = 88.97, p = .000, w = .17$ [kleiner Effekt]).

Die Eltern von Kindern/Jugendlichen mit Abiturwunsch haben selbst Abitur und studiert: Schulabschluss: ($\chi^2_{Mutter}[1, N = 979] = 38.38, p = .000, w = .20$ [kleiner Effekt]); ($\chi^2_{Vater}[1, N = 896] = 39.51, p = .000, w = .45$ [mittlerer Effekt])/Hochschulabschluss: ($\chi^2_{Mutter}[1, N = 1121] = 32.14, p = .000, w = .44$ [mittlerer Effekt]), ($\chi^2_{Vater}[1, N = 1045] = 22.58, p = .000, w = .44$ [mittlerer Effekt]). Die Väter von Kindern/Jugendlichen mit Abiturwunsch üben eher einen Beruf in der höchsten der drei Prestigegruppen aus, bei den Müttern deutet sich dieser Befund

nur in der Tendenz an: ($\chi^2_{Mutter}[2, N = 652] = 5.44, p = .06, w = .09$ [kleiner Effekt]); ($\chi^2_{Vater}[2, N = 607] = 24.71, p = .000, w = .20$ [mittlerer Effekt])/Hochschulabschluss: ($\chi^2_{Mutter}[1, N = 1121] = 32.14, p = .000, w = .44$ [mittlerer Effekt]); ($\chi^2_{Vater}[1, N = 1045] = 22.58, p = .000, w = .44$ [mittlerer Effekt]).

5.1.2.3.3 Bildungsgangempfehlung

Für die Gesamtstichprobe des Forschungsprojektes AIDA wurde am Ende der siebenten Klasse die Bildungsgangempfehlung zusätzlich zu den bereits in Klasse sechs für 685 Schüler/innen erhobenen Daten postalisch von den Schulleitungen der Oberschulen erfragt. Die beiden Informationen wurden abgeglichen (vgl. Thiel 2008) und für die Analysen eine dichotomisierte Variable gebildet: (1 = Gymnasialempfehlung, 2 = Nicht-Gymnasialempfehlung (Real- und Hauptschule). 1028 Schüler/innen (30 %) der Stichprobe erhielten eine Gymnasialempfehlung, 2444 (70 %) erhielten die Empfehlung für einen Realschul- (N = 1897 [55 %]) bzw. einen Hauptschulabschluss (N = 547 [16 %]).

Rückblickend war der Anteil an Gymnasialempfehlungen in der Ausgangsstichprobe in Klasse 6 deutlich höher als der für die beiden anderen Schulabschlüsse: 167 der in Klasse 6 Befragten (35 %) erhielten eine Gymnasialempfehlung, 224 (47 %) eine Realschul- und 88 (18 %) eine Hauptschulempfehlung. Es erhielten mehr weibliche Befragungsteilnehmer (32 %) eine Gymnasialempfehlung als männliche (29 %) ($\chi^2[1, N = 3471] = 14.58, p = .000, w = .06$ [kleiner Effekt]). Schüler/innen an Schulstandorten in Berlin-West erhielten häufiger eine Hauptschulempfehlung (32 %) als die Befragungsteilnehmer aus Berlin-Ost (13 %). Diese erhalten eher eine Realschulempfehlung (56 % zu 30 %), aber auch seltener eine Gymnasialempfehlung (30 % zu 39 %) ($\chi^2[2, N = 669] = 52.92, p = .000, w = .28$ [kleiner Effekt]) als ihre Altersgenoss/inn/en aus den Schulstandorten in Berlin-West.

Im Vergleich der Längsschnittstichproben mit dem Querschnitt aus Klasse 7 zeigt sich, dass in Klasse 7 dem Längsschnitt von Klasse 5 bis 9 zugehörige Jugendliche häufiger in der Gruppe derjenigen mit Gymnasialempfehlung vertreten sind als im Querschnitt (41 % zu 29 %) ($\chi^2[1, N = 2254] = 10.90, p = .001, w = .06$ [kleiner Effekt]).

Kinder bzw. Jugendliche mit Gymnasialempfehlung haben eher Eltern, die Abitur und studiert haben: Schulabschluss der Mutter (58 zu 42 %, $\chi^2_{Mutter}[1, N = 2097] = 79.10, p = .000, w = .19$ [kleiner Effekt]), Schulabschluss des Vaters (61 zu 39 %, $\chi^2_{Vater}[1, N = 1899] = 78.11, p = .000, w = .20$ [kleiner Effekt]), Hochschulabschluss der Mutter (56 zu 44 % $\chi^2_{Mutter}[1, N = 2385] = 123.40, p = .000, w = .22$ [kleiner Effekt]), Hochschulabschluss des Vaters (56 zu 4 % $\chi^2_{Vater}[1, N = 2202] = 112.78, p = .000, w = .23$ [kleiner Effekt]). Kinder bzw. Jugendliche

ohne Gymnasialempfehlung haben eher Eltern, die einen Beruf in der niedrigen als in einer hohen Prestigegruppe ausüben: Mutter (43 zu 29 %, $\chi^2_{Mutter}[2, N = 954] = 9.32, p = .009, w = .10$ [kleiner Effekt]), Vater (41 zu 26 %, $\chi^2_{Vater}[2, N = 894] = 21.64, p = .000, w = .15$ [kleiner Effekt])

5.1.2.3.4 Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung

Aus dem AIDA-Projekt wird eine auf einer Clusterzentrenanalyse der Skalenmittelwerte basierende Gruppeneinteilung der Jugendlichen hinsichtlich ihrer Geschlechtsrollenorientierung übernommen (vgl. Valtin/Wagner 2004). Diese basiert auf den Befragungsergebnissen aus Klasse 9: hohe, mittlere und niedrige traditionelle Geschlechtsrollenorientierung (vgl. Valtin/Wagner 2004). Die zur Erhebung der Geschlechtsrollenorientierung eingesetzten Skalen stammen aus dem BIJU-Material (vgl. BIJU-Skalendokumentation). Sie operationalisieren zum einen eine partnerschaftliche ($\alpha = .66$), zum anderen eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung ($\alpha = .64$, s. Tabelle 20) (vgl. Valtin/Wagner 2004), wobei für die Gruppeneinteilung ausschließlich auf die vier Items zur Operationalisierung der traditionellen Geschlechtsrollenorientierung zurückgegriffen wird. Auf die Frage „Bist du auch der Meinung?“ folgen insgesamt zehn vorformulierte Aussagen, die auf einer vierstufigen Antwortskala hinsichtlich ihrer Gültigkeit eingeschätzt werden sollen: 3 = ja, trifft voll und ganz auf mich zu, 2 = trifft eher zu, 1 = trifft eher nicht zu und 0 = nein, trifft überhaupt nicht zu.

Mit Hilfe dieser Gruppeneinteilung werden die Berufswünsche hinsichtlich möglicher Zusammenhänge zwischen ihrer Geschlechtstypik und der Ausprägung der traditionellen Geschlechtsrollenorientierung betrachtet. Dies erfolgt für die Klassen 7 und 8 rückblickend, für Klasse 9 zeitnah.

Tabelle 20: Items der Skala „traditionelle Geschlechtsrollenorientierung“

Bist du auch dieser Meinung?

1. (GRO 1) Für eine Frau ist es wichtiger, dem Mann bei der Karriere zu helfen als selber Karriere zu machen.
 2. (GRO 2) Für Kinder ist es besser, wenn die Mutter die Betreuung übernimmt und im Beruf zurücksteckt.
 3. (GRO 3) Der Vater sollte bei Familienentscheidungen mehr zu sagen haben als die Mutter.
 4. (GRO 4) Es ist für Jungen wichtiger als für Mädchen, in der Schule gut zu sein.
-

In der Tabelle 21 wird über die nach Geschlecht differenzierte Besetzung der drei Gruppen für die Querschnitte aus Klasse 7, 8 und 9 und den Längsschnitt aus der Sekundarstufe I berichtet.

Unterschiede in der Verteilung im Vergleich von Längs- und Querschnitten zeigen sich in Klasse 8 und 9. Sowohl in Klasse 8: (10 % zu 15 %) ($\chi^2[1, N = 2260] = 15.81, p = .001, w = .08$ [kleiner Effekt]) als auch in Klasse 9 sind die Jugendlichen aus dem Längsschnitt seltener in der Gruppe der hoch traditionell Orientierten vertreten: (10 % zu 14 %) ($\chi^2[1, N = 3209] = 15.38, p = .000, w = .06$ [kleiner Effekt]).

Signifikante Unterschiede in der Besetzung der Gruppen in Abhängigkeit vom Geschlecht oder des Schulstandortes zeigen sich nicht.

Tabelle 21: Hohe, mittlere, niedrige Geschlechtsrollenorientierung – Besetzung der Gruppen, differenziert nach Geschlecht (Querschnitt Klasse 7, 8 u. 9)

| | | Querschnitt AIDA | | | Längsschnitt AIDA Sekundarstufe I Klasse 7 bis 9 |
|--------------------------------|----------|---------------------|----------------|----------------|---|
| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 | |
| N | | 1720 | 2260 | 3209 | 1453 |
| | männlich | 752 (100%) | 1033 (100%) | 1523 (100%) | 637 (100%) |
| | weiblich | 968 (100%) | 1227 (100%) | 1686 (100%) | 816 (100%) |
| Traditionelle Geschlechtsrolle | | | | | |
| hoch | | | | | |
| | männlich | 90 (12%) | 145 (14%) | 211 (14%) | 74 (12%) |
| | weiblich | 91 (9%) | 127 (10%) | 186 (11%) | 72 (9%) |
| mittel | | | | | |
| | männlich | 342 (45%) | 440 (43%) | 684 (45%) | 281 (44%) |
| | weiblich | 436 (45%) | 546 (44%) | 755 (45%) | 368 (45%) |
| niedrig | | | | | |
| | männlich | 320 (43%) | 448 (43%) | 628 (41%) | 282 (44%) |
| | weiblich | 441 (46%) | 554 (45%) | 745 (44%) | 376 (46%) |

Die Gruppeneinteilung basiert auf den Befragungsergebnissen aus Klasse 9.

Dagegen ist zu allen drei Messzeitpunkten zu beobachten, dass die Gymnasiast/inn/en deutlich häufiger in der Gruppe der niedrig traditionell Orientierten vertreten sind als die Jugendlichen, die kein Gymnasium besuchen - Klasse 7: (51 % zu 36 %) ($\chi^2[2, N = 1720] = 51.06, p = .000, w = .17$ [kleiner Effekt]); Klasse 8: (51 % zu 38 %) ($\chi^2[2, N = 2260] = 63.46,$

$p = .000$, $w = .16$ [kleiner Effekt]); Klasse 9: (50 % zu 37 %) ($\chi^2[2, N = 3209] = 79.05$, $p = .000$, $w = .15$ [kleiner Effekt]).

5.1.2.3.5 Individueller Wert von Leistung (Beruf)

Die Skala zur Erfassung des individuellen Wertes von Leistung (Beruf), die im AIDA-Projekt in den Klassen 8 und 9 eingesetzt wurde, stammt aus dem Fragebogen des Projektes Subjektive Lebenstheorien Jugendlicher (SLT, vgl. Dickmeis 1997). Die Skala umfasst die folgenden vier Items (s. Tabelle 22).

Die Wichtigkeit der Aussagen kann auf einer vierstufigen Skala eingeschätzt werden: (0) gar nicht wichtig, (1) etwas wichtig, (2) ziemlich wichtig, (3) sehr wichtig. In eigenen Voranalysen wurde auf der Basis der Gesamtstichprobe diese Skala repliziert (s. Tabelle 1b im Anhang 1). Die für diese Skala ausgewiesenen Cronbachs α sind mit .56 für Klasse 8 und .54 für Klasse 9 mit $>.50$ noch akzeptabel. Über die deskriptiven Kennwerte wird in Tabelle 23 informiert.

Tabelle 22: Items der Skala „individueller Wert von Leistung (Beruf)“

Wie wichtig ist es für dich,

1. (WL 1) deinen Traumberuf zu lernen?
 2. (WL 2) einen Beruf zu erlernen, der anderen nützt?
 3. (WL 3) einen Beruf zu finden, der deinen Fähigkeiten entspricht?
 4. (WL 4) im Leben etwas Besonderes zu leisten?
-

Tabelle 23: Individueller Wert von Leistung (Beruf) (deskriptive Kennwerte)

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|-----------------|-----------------|
| N | 3198 | 3262 |
| Min | 0 | 0 |
| Max | 3 | 3 |
| M | 2.15 | 2.16 |
| SD | .54 | .51 |

In Klasse 9 geben die weiblichen Jugendlichen einen höheren individuellen Wert der Leistung (Beruf) an als die männlichen Jugendlichen (s. Tabelle 1t im Anhang 1). Die Jugendlichen aus den Schulstandorten in Berlin-West gewichten den individuellen Wert der Leistung in beiden Klassenstufen höher als ihre Altersgenossen aus den Standorten in Berlin-Ost (s. Tabelle 1u im Anhang 1). Des Weiteren erweist sich der individuelle Wert der Leistung (Beruf) in der Gruppe der Nicht-Gymnasiast/inn/en zu beiden Befragungsterminen höher als in der der

Gymnasiat/inn/en (s. Tabelle 1v im Anhang 1). Im Vergleich der beiden Querschnitte mit den Jugendlichen der Längsschnittstichprobe für die Sekundarstufe I zeigt sich, dass die Jugendlichen der Querschnitte jeweils einen höheren individuellen Wert der Leistung (Beruf) angeben als die des Längsschnittes (Klasse 8: $MD_{quer} = 2.18$, $SD = .54/MD_{längs} = 2.12$, $SD = .53$, $z = -3.05$, $p = .002$, Klasse 9: $MD_{quer} = 2.19$, $SD = .51/MD_{längs} = 2.11$, $SD = .51$, $z = -4.67$, $p = .000$).

5.1.2.3.6 Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit

Für die Operationalisierung der „Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ wird auf den in Klasse 8 und 9 angebotenen Fragenbereich zum Thema „Übernahme/Realisierung von Entwicklungsaufgaben“ aus dem AIDA-Fragebogen zurückgegriffen. Die dort eingesetzten Items zu den Entwicklungsaufgaben Zukunft wurden dem Material der Berliner Jugendlängsschnitt: Jugendentwicklung und Drogen (TUDrop-Studie, vgl. Silbereisen/Eyfert 1987) entnommen.

Die für diese Skala ausgewiesenen Cronbachs α sind mit .50 für Klasse 8 und .57 für Klasse 9 mit $\geq .50$ noch akzeptabel. Die deskriptiven Kennwerte können in Tabelle 24 entnommen werden.

Tabelle 24: Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ (deskriptive Kennwerte)

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---|-----|-----------------|-----------------|
| N | | 3080 | 3183 |
| | Min | 0 | 0 |
| | Max | 3 | 3 |
| | M | 2.13 | 2.25 |
| | SD | .49 | .49 |

Eingeleitet wird dieser Themenkomplex mit der Frage „Was wünschst du dir?“. Es folgen sechs Fragen, die verschiedene Entwicklungsaufgaben thematisierten (kindliches Aussehen, Geld verdienen, Selbstständigkeit, selbstständige Urlaubsreise, sich verlieben, Beginn einer Berufsausbildung). Die Jugendlichen haben bei jeder Frage die Möglichkeit aus drei Antwortalternativen diejenige auszuwählen, die am besten zu ihrer persönlichen Situation passt.

Auf der Basis der Gesamtstichprobe wurde die Faktorenstruktur der sechs Items zu beiden Erhebungsterminen überprüft. Es zeigt sich, dass je drei der Items auf einer

Hauptkomponenten laden (s. Tabelle 1c im Anhang 1). Dabei thematisieren drei der Items verschiedene Aspekte der Erlangung von (ökonomischer) Selbstständigkeit. Die genaue Formulierung und die Antwortstufen der drei Items zur Erfassung des Grades der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ werden in Tabelle 25 dargestellt.

Tabelle 25: Items und Antwortstufen der Skala „Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“

| | |
|-----------|---|
| 1. (AE 1) | Möchtest du bald selbst genug Geld verdienen, um für dich selbst sorgen zu können? (1) Ich habe darüber bisher noch nicht nachgedacht. (2) Ich finde das schon wichtig, aber das dauert noch eine Weile. (3) Ich würde am liebsten sofort damit anfangen. |
| 2. (AE 2) | Möchtest du gerne, dass du bald stärker auf deinen eigenen Beinen stehst? (1) Ich möchte auch für die nächste Zeit, dass meine Eltern mir viele Sorgen und Entscheidungen abnehmen. (2) Ich wäre schon gerne etwas selbstständiger, aber das muss sich erst langsam entwickeln. (3) Ich möchte über meine Dinge selbst entscheiden und auch Probleme ohne Eltern bewältigen. |
| 3. (AE 3) | Möchtest du bald die Berufsausbildung beginnen? (1) Daran denke ich im Moment noch gar nicht. (2) Ich habe schon darüber nachgedacht, aber das ist noch so weit weg. (3) Ich habe schon ganz konkrete Pläne. |

Die Antwortstufen werden im Weiteren wie folgt zusammengefasst:

- (1) Entwicklungsaufgabe nicht angenommen,
- (2) Entwicklungsaufgabe erkannt, aber nicht angenommen,
- (3) Entwicklungsaufgabe angenommen.

In Klasse 8 ist bei den männlichen Jugendlichen häufiger die Annahme dieser Entwicklungsaufgabe zu beobachten als bei den weiblichen Jugendlichen (s. Tabelle 1w im Anhang 1). Unterschiede in Abhängigkeit zwischen den Schulstandorten in Berlin-West und Berlin-Ost zeigen sich nicht. Die Gruppe der Nicht-Gymnasiast/inn/en nimmt zu beiden Befragungsterminen diese Entwicklungsaufgabe häufiger an als die der Gymnasiast/inn/en (s. Tabelle 1x im Anhang 1). Im Vergleich der beiden Querschnitte mit den Jugendlichen der Längsschnittstichprobe für die Sekundarstufe I zeigt sich, dass die Jugendlichen der Querschnitte jeweils häufiger diese Entwicklungsaufgabe annehmen als die des

Längsschnittes (Klasse 8: $MD_{quer} = 2.17$, $SD = .49$ / $MD_{längs} = 2.10$, $SD = .47$, $z = -3.95$, $p = .000$, Klasse 9: $MD_{quer} = 2.29$, $SD = .49$ / $MD_{längs} = 2.19$, $SD = .48$, $z = -5.93$, $p = .000$).

5.1.2.3.7 Bildungsgrad der Eltern

Der Bildungsgrad der Eltern wird über ihren Schulabschluss und das Vorhandensein bzw. nicht Vorhandensein eines Hochschulabschlusses abgebildet. Sowohl in Klasse 7 als auch in Klasse 8 und 9 werden dazu von den Jugendlichen Angaben zum Schul- und Hochschulabschluss der Eltern erbeten (Abbildung 3). Bei den vergleichenden Analysen der Angaben zum Schul- und Hochschulabschluss sind Unstimmigkeiten zwischen den drei Befragungsterminen zu beobachten (vgl. auch Ostrop 2005; König 2006; Thiel 2008). Aus diesem Grund wird sowohl hinsichtlich des Schul- als auch des Hochschulabschlusses aus den Angaben der drei Erhebungstermine jeweils eine Variable zum Schul- als auch zum Hochschulabschluss generiert. In den Fällen, in denen die Angaben variierten, wird jeweils die letzte Nennung stärker gewichtet. Begründet wird dies mit der Annahme, dass die Aussagen der Jugendlichen mit zunehmendem Lebensalter präziser werden. Letzten Endes werden für Mutter und Vater getrennt jeweils zwei dichotomisierte Variablen verwendet: Schulabschluss (1 = Abitur, 2 = kein Abitur) sowie Hochschulabschluss (1 = ja, 2 = nein). In der Tabelle 26 werden die Besetzungen der Zellen anhand der Gesamtstichprobe zum Messzeitpunkt in Klasse 9 vorgestellt.

Abbildung 3: Erfassung vom Schul- und Hochschulabschluss der Eltern im AIDA-Projekt

| | | | |
|---|-----------------------|--------------------------|-----------------------|
| <p>Welchen Schulabschluss haben deine Eltern? <i>Kreuze bitte an, was für deine Mutter und für deinen Vater zutrifft.</i></p> | | | |
| Mutter | | Vater | |
| <input type="checkbox"/> | keinen Schulabschluss | <input type="checkbox"/> | keinen Schulabschluss |
| <input type="checkbox"/> | Hauptschulabschluss | <input type="checkbox"/> | Hauptschulabschluss |
| <input type="checkbox"/> | Realschulabschluss | <input type="checkbox"/> | Realschulabschluss |
| <input type="checkbox"/> | Abschluss der POS | <input type="checkbox"/> | Abschluss der POS |
| <input type="checkbox"/> | Abitur | <input type="checkbox"/> | Abitur |
| <input type="checkbox"/> | weiß nicht | <input type="checkbox"/> | weiß nicht |
| <p>Haben deine Eltern studiert? <i>Kreuze bitte an, was für deine Mutter und für deinen Vater zutrifft.</i></p> | | | |
| Mutter | | Vater | |
| <input type="checkbox"/> | ja | <input type="checkbox"/> | ja |
| <input type="checkbox"/> | nein | <input type="checkbox"/> | nein |
| <input type="checkbox"/> | weiß nicht | <input type="checkbox"/> | weiß nicht |

Tabelle 26: Schul- und Hochschulabschluss (Mutter/Vater – Querschnitt Klasse 9)

| | Mutter | Vater |
|--------------------------------------|---------------|---------------|
| Schulabschluss (N = 100%) | 3329 | 3052 |
| Abitur | 1502 (45%) | 1482 (49%) |
| kein Abitur | 1827 (55%) | 1570 (51%) |
| Hochschulabschluss (N = 100%) | 3464 | 3217 |
| ja | 1388 (40%) | 1355 (42%) |
| nein | 2076 (60%) | 1862 (58%) |

Es zeigt sich hinsichtlich des Bildungsgrades nur ein nennenswerter Unterschied in der Zusammensetzung der Elternschaft in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit ihrer Kinder zu einer der drei Längsschnittstichproben: Die Mütter der Jugendlichen des Längsschnittes aus der Sekundarstufe I haben häufiger Abitur als die derjenigen aus dem Querschnitt (Bezugspunkt: Klasse 9): 50 zu 43 %, $\chi^2_{Mutter}(1, N = 3329) = 16.01, p = .000, w = .06$ [kleiner Effekt]. Des Weiteren zeigte sich, dass in der vorliegenden Stichprobe die Mütter der männlichen Jugendlichen häufiger Abitur und auch häufiger studiert haben als die der weiblichen Jugendlichen (Schulabschluss: 48 zu 41 %, $\chi^2_{Mutter}[1, N = 1007] = 12.08, p = .001, w = .11$ [kleiner Effekt], Hochschulabschluss: 42 zu 34 %, $\chi^2_{Mutter}[1, N = 1154] = 9.32, p = .002, w = .09$ [kleiner Effekt]). Unterschiede zeigen sich auch in Abhängigkeit vom Schulstandort der von den Kindern besuchten Schulen: Mütter von Kindern aus Schulen aus dem Ostteil der Stadt haben häufiger Abitur und auch häufiger studiert (Schulabschluss: 48 zu 40 %, $\chi^2_{Mutter}[1, N = 1007] = 6.80, p = .009, w = .07$ [kleiner Effekt], Hochschulabschluss: 48 zu 25 %, $\chi^2_{Mutter}[1, N = 1156] = 62.36, p = .000, w = .23$ [kleiner Effekt]). Dies gilt bezüglich des Hochschulabschlusses auch für die Väter von Kindern aus Schulen aus dem Ostteil der Stadt: 46 zu 34 %, $\chi^2_{Vater}[1, N = 1178] = 12.67, p = .000, w = .10$ [kleiner Effekt]). Die Eltern von Gymnasiasten haben eher Abitur und haben eher studiert: Schulabschluss: 57 zu 32 %, $\chi^2_{Mutter}[1, N = 814] = 47.90, p = .000, w = .24$ [kleiner Effekt], Schulabschluss: 60 % zu 36 %, $\chi^2_{Vater}[1, N = 747] = 49.65, p = .000, w = .26$ [kleiner Effekt], Hochschulabschluss: 51 zu 32 %, $\chi^2_{Mutter}[1, N = 947] = 51.54, p = .000, w = .23$ [kleiner Effekt], Hochschulabschluss: 48 zu 28 %, $\chi^2_{Vater}[1, N = 871] = 52.20, p = .000, w = .24$ [kleiner Effekt]).

5.1.2.3.8 Berufe der Eltern

Zum Abschluss des Forschungsprojektes AIDA wurden die Jugendlichen in Klasse 9 zu den Berufen ihrer Eltern befragt (s. Abbildung 4). Die Berufe der Eltern wurden anschließend mit Hilfe des von der Autorin erarbeiteten Klassifizierungssystems in gültige Berufsbenennungen übertragen und diesen die Kennwerte für das Berufsprestige zugeordnet. Das Prestige der Berufe der Eltern wird anhand der Berufe der Eltern festgelegt (s. Anhang 2 und Punkt 5.2.2.4).

Abbildung 4: Erfassung der Berufe der Eltern im AIDA-Projekt in Klasse 9

Welchen Beruf haben deine Eltern?

Mein Vater ist _____

Meine Mutter ist _____

Von 3285 Befragten in Klasse 9 liegen Antworten zur beruflichen Situation ihrer Eltern vor. Die Jugendlichen sind mehrheitlich in der Lage sich zur Berufstätigkeit ihrer Eltern zu äußern. In rund 90 % der vorliegenden Fragebogen wird eine konkrete Berufsbezeichnung eingetragen bzw. zumindest eine Beschreibung des Tätigkeitsfeldes (*Öffentlichkeitsarbeit, Finanzprüferin, etwas mit PC*) und/oder des Status (*Chef/in, Geschäftsführer/in, Angestellte/r, Arbeiter, Hausfrau/-mann, arbeitslos angegeben*). Der Anteil an provokativen Äußerungen (*schwul/lesbisch, Mafiaboss, Kotzer, Straßenschläferin, sag ich nicht, geht euch nichts an*) kann mit unter 1 % vernachlässigt werden. 7 % der Jugendlichen haben keinerlei Angaben zur beruflichen Situation der Mutter und 11 % zu der des Vaters eingetragen. Die Aussage „weiß ich nicht“ fand sich in 1 % der Fragebogen zum Beruf der Mutter und in 3 % zum Beruf des Vaters. Der Tabelle 27 können die Angaben zu den absoluten und prozentualen Häufigkeiten der einzelnen Nennungen entnommen werden. Es zeigen sich in dieser Verteilung keine Unterschiede zwischen dem Querschnitt in Klasse 9 und den Längsschnitten. Für die Festlegung des Prestiges der Berufe interessieren im Weiteren nur die konkreten Berufsbenennungen. Wie bereits oben angemerkt, unterscheiden sich die Längsschnitte und der Querschnitt in Klasse 9 nicht hinsichtlich des Anteils an vorliegenden Berufsbezeichnungen.

Tabelle 27: Angaben zur beruflichen Situation der Eltern – Querschnitt Klasse 9

| | Mutter | Vater |
|---|---------------|---------------|
| N (100 %) | 3285 | 3285 |
| Beruf bzw. Angabe zur beruflichen Situation | | |
| Beruf | 2837 (86%) | 2662 (81%) |
| unpräzise Berufsbezeichnung | 157 (5%) | 151 (5%) |
| Keine Angabe zu Beruf bzw. zur beruflichen Situation | | |
| Keine Angabe | 240 (7%) | 357 (11%) |
| weiß nicht | 35 (1%) | 101 (3%) |
| Provokation | | |
| | 16 (0,5%) | 14 (0,4%) |

Der Anteil der Nennungen konkreter Berufsbezeichnungen ist bei den weiblichen Befragten sowohl bezüglich des Vaters als auch der Mutter höher als bei den männlichen (43 zu 37 %, $\chi^2_{\text{Vater}}[4, N = 3276] = 21.26, p = .000, w = .08$ [kleiner Effekt]), 89 zu 84 %, $\chi^2_{\text{Mutter}}[4, N = 3276] = 34.48, p = .000, w = .10$ [kleiner Effekt]). Jugendliche aus Schulen an Westberliner Schulstandorten notieren häufiger unpräzise Angaben zur beruflichen Situation ihrer Eltern und damit weniger konkrete Berufsbenennungen als ihre Altersgenossen aus Schulen der Ostberliner Schulstandorte (6 zu 4 %, $\chi^2_{\text{Vater}}[4, N = 3285] = 13.62, p = .009, w = .06$ [kleiner Effekt]), 8 zu 6 %, $\chi^2_{\text{Mutter}}[4, N = 3285] = 17.90, p = .000, w = .07$ [kleiner Effekt]). Gymnasiast/inn/en gaben häufiger konkrete Berufsbezeichnungen ihrer Eltern an als Nicht-Gymnasiast/inn/en (86 zu 77 %, $\chi^2_{\text{Vater}}[4, N = 3285] = 57.06, p = .000, w = .13$ [kleiner Effekt]), 89 zu 84 %, $\chi^2_{\text{Mutter}}[4, N = 3285] = 28.62, p = .000, w = .09$ [kleiner Effekt]). Über die zehn am häufigsten angeführten Berufe berichtet Tabelle 1y im Anhang 1.

Bei 264 Müttern wird **Hausfrau** als Beruf angegeben. (Bei drei Vätern fand sich der Eintrag Hausmann.) Diese Angabe wird zu gleichen Teilen von männlichen und weiblichen Befragten notiert. Der Anteil an Müttern, die als Hausfrau bezeichnet werden, ist bei den Befragten aus den Westberliner Schulstandorten deutlich höher als der bei denjenigen aus den östlichen (18 zu 3 %, $\chi^2_{\text{Mutter}}[1, N = 2820] = 168.13, p = .000, w = .24$ [kleiner Effekt]). Des Weiteren findet sich diese Angabe häufiger in den Fragebogen von Jugendlichen, die nicht das Gymnasium besuchen (11 zu 7 %, $\chi^2_{\text{Mutter}}[1, N = 2820] = 16.60, p = .000, w = .07$ [kleiner Effekt]). Der Anteil an Müttern, die als Hausfrauen bezeichnet werden, ist in den Längsschnitten deutlich

geringer als im Querschnitt in Klasse 9. So entfällt nur eine der 264 Nennungen auf eine Mutter des Längsschnittes von Klasse 5 bis 9 ($\chi^2_{Mutter}[1, N = 2820] = 11.33, p = .001, w = .06$ [kleiner Effekt]), bzw. 95 der 264 Nennungen auf Mütter des Längsschnittes in der Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) ($\chi^2_{Mutter}[1, N = 2820] = 9.52, p = .000, w = .05$ [kleiner Effekt]).

Bei 1,4 % (N = 47) der Angaben zur beruflichen Situation des Vaters fand sich der Eintrag „arbeitslos“ sowie bei 1,1 % (N = 37) der Angaben zur Berufstätigkeit der Mutter. Hier zeigen sich keine Unterschiede in der Verteilung in Abhängigkeit von einer der Designvariablen bzw. der Zugehörigkeit zu einer der Längsschnittstichproben.

5.2 Die Klassifizierung der Berufswünsche

Für die Analyse der Entwicklung der Berufspräferenzen im Schulalter ist es unumgänglich; die Fülle der geäußerten Berufswünsche zu vereinheitlichen. Zum einen ist dies die Voraussetzung für das Auszählen der Nennungshäufigkeiten der Berufe. Zum anderen müssen die Berufswünsche so aufbereitet werden, dass eine einheitliche Zuordnung von Kennwerten beispielsweise für die Interessenorientierung, die Geschlechtsspezifität, das Prestige eines Berufswunsches für weiterführende Analysen gewährleistet ist.

5.2.1 Klassifizierungsansätze in der Berufswahlforschung

Die Systematisierung der aus Befragungen resultierenden Berufsbezeichnungen lässt sich prinzipiell über drei Wege realisieren: Die von den Kindern und Jugendlichen geäußerten Berufswünsche werden

- (1) innerhalb des Datenmaterials vereinheitlicht und zusammengefasst,
- (2) mit Hilfe von standardisierten Berufsregistern oder
- (3) anhand nationaler und/oder internationaler Standardklassifikationen der Berufe systematisiert.

(1) Der Ansatz, vorhandenes Datenmaterial zu vereinheitlichen, hat forschungsgeschichtlich betrachtet eine lange Tradition. Frank/Hetzer (1931, vgl. auch Lehr 1970) berichten, dass sie für die Bearbeitung ihrer in den Jahren 1926 und 1928 erhobenen Daten ein Kategoriensystem entwickelten. Die oberste Kategorie erfasst dabei das „Wesentliche, den Inhalt einer beruflichen Tätigkeit“ (z. B. Kategorie „Tätigkeiten an einem konkreten Material“, Unterkategorie „Handarbeit“: z. B. Tischler/in, Friseur/in, Schneider/in, Koch/Köchin). Auch

in Arbeiten jüngerer Datums wird diese Herangehensweise gewählt, wie beispielsweise in der Konstanzer Längsschnittuntersuchung (vgl. Fend 1991 a) und im LBS-Kinderbarometer (vgl. Walper/Schröder 2002). In der Konstanzer Längsschnittuntersuchung (vgl. Fend 1991, S. 58) werden zur Vereinheitlichung des Datenmaterials häufig genannte Berufe unter ihrer umgangssprachlichen Bezeichnung der Berufsklasse in Anlehnung an die „Klassifizierung der Berufe – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbezeichnungen“ (KldB 70) (vgl. Statistisches Bundesamt 1970) zusammengefasst: z. B. Arzt, Krankenschwester, Kindergärtnerinnen, Kfz-Mechaniker) oder unter Berufsordnungen wie zum Beispiel Wissenschaftler oder Tierberufe. Die Auswertung der Befragung zu den Berufswünschen im LBS-Kinderbarometer (vgl. Walper/Schröder 2002) erfolgt mittels eines aus dem Datenmaterial entwickelten Kategoriensystems, das verschiedene Berufswünsche (a) einer umgangssprachlich bezeichneten Berufsordnung (z. B. Kategorie „Arzt/Ärztin“: Arzt, Tierarzt, Zahnärztin, Kinderärztin und Chirurg) oder (b) einem Interessenschwerpunkt zuordnete (z. B. Kategorie „Tiere“: Reitlehrerin, Förster, Zoodirektor). Kindliche Berufswünsche, die keiner standardisierten Berufsbezeichnung zuzuordnen waren, wurden (c) als eigenständige Kategorie behandelt (z. B. Fußballprofi).

(2) Die Entwicklung der psychologischen Testtheorie allgemein und der Faktorenanalyse im Speziellen legte den Grundstein für die Entwicklung zahlreicher Instrumente der Berufseignungsdiagnostik und Berufsberatung. Zwei Verfahren jüngerer Datums sind der „Allgemeine Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test“ (AIST/UST) (Bergmann/Eder, 1992) und der „Explorix – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung“ (Jörin u. a. 2003), deren standardisierte Berufsregister für die Systematisierung der Berufswünsche geeignet sind. Hier werden die von den Befragten angegebenen Berufswünsche einem Katalog gängiger Berufsbezeichnungen zugeordnet.

(3) Für die Klassifizierung der Berufswünsche anhand nationaler und/oder internationaler Standardklassifikationen der Berufe steht für Deutschland mit dem vom Statistischen Bundesamt 1970 erstmalig herausgegebenen und 1992 zuletzt aktualisierten Katalog „Klassifizierung der Berufe – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbezeichnungen“ (KldB 92)“ ein „gegenwartsnahes Ordnungssystem der Berufe“ vor (Statistisches Bundesamt 1992, S. 7). Dieses Verzeichnis basiert auf einer Volks- und Berufszählung aus dem Jahre 1987. Im August 2007 hat die Bundesagentur für Arbeit (BA) eine interne Arbeitsgruppe eingerichtet, deren Auftrag es ist, bis Mitte 2010 eine neue „Klassifikation der Berufe“ (KldB 2010) zu entwickeln (www.pub.arbeitsamt.de). Der Katalog unterteilt die Berufe in fünf Gliederungseinheiten: 6 Berufsbereiche (z. B.

Dienstleistungsberufe), 33 Berufsabschnitte (z. B. *Sozial- und Erziehungsberufe, anderweitig nicht genannte geistes- und naturwissenschaftliche Berufe*), 88 Berufsgruppen (z. B. *Lehrer/in*), 369 Berufsordnungen (z. B. *Hochschullehrer/in vs. Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschullehrer/in*) und 2287 Berufsklassen (z. B. *Grundschullehrer/in*). ein (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 13). Insgesamt umfasst der Katalog rund 29500 Berufsbezeichnungen. In dem Katalog verschlüsselt eine vierstellige Ziffer die Berufsbezeichnung. Diese Kennziffer klassifiziert an erster sowie zweiter Stelle die Berufsgruppe, an dritter Stelle die Berufsordnung und an vierter Stelle die Berufsklasse. Damit ist dieser Katalog wesentlich differenzierter als die internationale Standardklassifikation der Berufe (International Standard Classification of Occupations [ISCO-88], vgl. Ganzeboom/Treiman 1996). Bei diesem in der dritten Fassung im Jahre 1988 von der Internationalen Arbeitsorganisation (ILO) veröffentlichten Schema handelt es sich um die derzeit international gültige monohierarchische Klassifikation der Berufe (für das Jahr 2008 wurde eine überarbeitete Fassung angekündigt (vgl. www.computerbase.de). In diesem System werden eng verwandte Berufe zu einer Berufsgattung zusammengefasst und nach den jeweiligen Aufgaben und Pflichten einer Person gruppiert. Auch hier wird die Berufsbezeichnung in eine vierstellige Kennziffer übertragen. Die Kennziffer klassifiziert an erster Stelle die Berufshauptgruppe (z. B. *professionals*), an zweiter die Berufsgruppe (z. B. *teaching professionals*) an dritter die Berufsuntergruppe (z. B. *higher education teaching professionals vs. primary & pre-primary education teaching professionals*) und an vierter Stelle die Berufsgattung (z. B. *primary education teaching professionals*). Eine Klassifizierung der deutschen Berufsbezeichnungen mit Hilfe des ISCO-88 ist mittels der Vergleichsübersicht 1 des Katalogs „Klassifizierung der Berufe – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbezeichnungen“ (KldB 92) (Statistisches Bundesamt 1992, S. 554 ff.) möglich.

Ziel dieser standardisierten Klassifikationen ist es, international die Vergleichbarkeit statistischer Erhebungen zu gewährleisten. Sie werden genutzt, um über diese standardisierten Klassifikationen auf ebenfalls standardisierte Kennwerte des Berufsprestige) (z. B. Standard Index of Occupational Prestige Score [SIOPS], vgl. Treiman 1977) oder des sozioökonomischen Status des Berufsinhabers zuzugreifen (International Socio-Economic Index [ISEI], Ganzeboom et al. 1992, Sozialschicht-Indikator [Klassifikationsindex EGP] Erikson/Goldthorp und Porocarero 1979; vgl. Wolff 1995).

Bei der Aufbereitung des Datenmaterials für die weiterführenden Analysen zur Entwicklung

(a) der Interessenorientierung,

(b) der Geschlechtsspezifität der Berufswahl,

(c) der Bedeutung des Berufsprestiges bzw. des sozioökonomischen Status

sind ebenfalls unterschiedliche Zugänge möglich. Auch hier kann (1) mit aus dem jeweiligen Datenmaterial entwickelten Kategoriensystemen/Kennwerten oder aber (2) mit standardisierten Kennwerten gearbeitet werden.

(a) Interessenorientierung

(1) Ansätze der Klassifizierung grundlegender Interessenorientierungen, basierend auf dem Datenmaterial, finden sich bereits bei Frank/Hetzer (1931). Sie unterscheiden zwei grundlegende Interessenorientierungen: das Sach- und das Personeninteresse (vgl. Petter 2002). Auch in dem bereits zitierten Konstanzer Längsschnitt (vgl. Fend 1991, 1991 a) werden die erhobenen Berufswünsche in Berufssparten zusammengefasst, die verschiedene Interessengruppen repräsentieren: z. B. Körperpflege, Gästebetreuung, Computertechnik, Metallverarbeitung (vgl. Fend 1991 a). (2) Über den Einsatz von Berufsregistern standardisierter Verfahren wie dem „Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test“ (AIST/UST9 (Bergmann/Eder 1992) oder dem „Explorix – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung“ (Jörin u. a. 2003) bietet sich dagegen (2) die Möglichkeit, auf standardisierte Kennwerte für die mit den Berufen verbundenen Interessenorientierungen zuzugreifen. Bei den beiden genannten Verfahren handelt es sich dabei um die Zuordnung des sogenannten Holland-Codes zu einer Auswahl von für Österreich und Deutschland gültigen amtlichen Berufsbezeichnungen (vgl. Holland 1966, 1973, 1985, 1985 a s. auch Punkt 5.2.2.2). Diese Codes resultieren aus den langjährigen Forschungsarbeiten Hollands (1966, 1973, 1985). Nach der Berufswahltheorie von Holland lassen sich hinsichtlich der grundlegenden Interessen eines Menschen gegenüber seiner Umwelt sechs mögliche Interessenrichtungen unterscheiden: realistic (R), investigative (I), artistic (A), social (S), enterprising (E), conventional (C). Berufe können auf die gleiche Weise charakterisiert werden. Bei diesem Person-Umwelt-Konzept handelt es sich um eine der einflussreichsten Theorien zum Thema „Beruf - Interessenorientierung“, mit denen sich die internationale berufspsychologische Forschung seit Jahren auseinandersetzt (Bergmann/Eder 1992, S. 5). Jörin und Stoll (2003, S. 23) berichten, dass nun mehr ca. 500 internationale empirische Arbeiten zu diesem Konzept vorliegen.

(b) Geschlechtstypik eines Berufes

Für die Klassifizierung der Geschlechtstypik eines Berufes stehen gleichfalls verschiedene Wege zur Auswahl. (1) Natürlich lassen sich auch hier empirisch aus den vorliegenden Daten, nämlich aus der Verteilung der erhobenen Berufswünsche über die Geschlechter, Informationen über die Geschlechtstypik eines Berufes gewinnen. So beschreiben schon Frank/Hetzer (1931) deutliche Unterschiede in der Besetzung der von ihnen definierten Berufskategorien durch Jungen und Mädchen, die sie als geschlechtsspezifische berufliche Präferenzen interpretieren (vgl. Petter 2002). Auch in der Konstanzer Längsschnittstudie (vgl. Fend 1991 a) zeigten sich hinsichtlich der an traditionellen, inhaltlich angelegten Zuschreibungen orientierten Zuordnung einzelner Berufssparten zu den Geschlechtern erwartete Geschlechtsunterschiede: Berufssparten wie Körperpflege, Verkauf, Gesundheit, Gästebetreuung, Bildung und Erziehung wurden vorrangig von weiblichen Jugendlichen, die Berufssparten Elektrotechnik, Computertechnik, Metallverarbeitung, Nahrung, Technik und Bau von männlichen Jugendlichen gewählt. Daneben beschreibt Fend (1991) eine Gruppe von Berufen mit geringer geschlechtsspezifischer Ausrichtung: kaufmännische Angestellte, Arzt, Beamter, künstlerische Berufe, Zahntechniker, Arbeiter/Hilfsarbeiter, Journalist, technischer Zeichner, Gärtner und Sportler (vgl. Fend 1991, S. 64). (2) Eine weitere Möglichkeit, die Geschlechtstypik eines Berufes zu beschreiben, deutet sich hier bereits an. So erweisen sich nicht nur die einzelnen Berufe, sondern auch die für diese Berufe typischen Interessenorientierungen als geschlechtsspezifisch. Schon Frank/Hetzer (1931) konstatieren das ausgeprägte Sachinteresse der Jungen im Gegensatz zum ausgeprägten Personeninteresse der Mädchen. Auch Todt (1978) berichtet, dass beispielsweise in der Hauptschule die Interessen die Geschlechter so stark trennen, dass sie das Geschlecht fast so gut vorhersagen wie die physiologischen Merkmale. Diese sich in empirischen Untersuchungen zeigenden geschlechtsabhängigen Besetzungen bestimmter Berufsgruppen spiegeln historisch gewachsene, inhaltlich angelegte Zuschreibungen der Geschlechtstypik eines Berufes wider. So gelten Krankenschwester und Erzieherin als typisch weibliche und Dachdecker und Drucker beispielweise als typisch männliche Berufe (vgl. Nissen u. a. 2003, S. 46). Angemerkt sei an dieser Stelle, dass sich, historisch betrachtet, allerdings auch immer wieder „Geschlechtswechsel“ eines Berufes beobachten lassen (vgl. z. B. Wetterer 1995; Reskin/Roos 1990). Rabe-Kleberg (1999, S. 94) weist jedoch darauf hin, dass sich zwar teilweise die Inhalte von „Frauen-“, und „Männerberufen“ historisch verändern, nicht jedoch deren prinzipielle Existenz. (2) Die nach wie vor bestehende Existenz von „Frauen-“, und „Männerberufen“ wird durch die amtliche Statistik bestätigt. Über diese lässt sich objektiv die

Geschlechtstypik anhand der Verteilung von Frauen und Männern innerhalb eines Berufes definieren. Dabei basiert die statistische Ordnung der Berufe in „Frauen-“, und „Männerberufe“ auf am prozentualen Frauenanteil innerhalb eines Berufes festgelegten Grenzen: Männlich dominierte Berufe weisen einen Frauenanteil von unter 20 %, überwiegend männlich dominierte Berufe einen Frauenanteil von 20 bis 40 %, gemischt besetzte Berufe einen Frauenanteil von 40 bis 60 %, überwiegend weiblich besetzte Berufe einem Frauenanteil von 60 bis 80 % und weiblich dominierte Berufe einem Frauenanteil von 80 % und mehr auf (vgl. Nissen u. a. 2003, S. 46). Der jeweilige Frauenanteil in den Berufen kann für Deutschland über das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) online abgerufen werden (www.pallas.iab.de). Gottfredson (1981, S. 551) berichtet, dass die spontanen Einschätzungen des Geschlechtstyps von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen in hohem Maße (.85) mit dem tatsächlichen Frauenanteil in einem Beruf übereinstimmt. Dabei zeigen sich in den spontanen Beurteilungen keine Unterschiede zwischen den Geschlechtern (vgl. Lapan/Jingleski 1992). Die Untersuchungen Ratschinskis (2000) bestätigen die Gültigkeit dieser Befunde für Deutschland. Er ließ von 556 Hannoveraner Schüler/innen an Haupt-, Realschulen und Gymnasien aus den Klassen 7 bis 10 sowie erwachsenen Experten (60 Studierende der Berufspädagogik) 162 Berufe hinsichtlich ihres Geschlechtstyps beurteilen. Die Liste der Berufe basiert auf dem Berufsregister des AIST/UST (vgl. Bergmann/Eder 1992). Für die Beurteilung der dort aufgeführten Berufe steht eine neunstufige Skala zur Verfügung: von 0 = typisch weiblich über 5 neutral bis 9 = typisch männlich (Ratschinski 2000). Die Korrelationen der Schülereinschätzungen mit denen der Experten beträgt .91 (Ratschinski 2000, S. 4). Aus dieser Untersuchung resultiert eine Liste mit Kennwerten für den Geschlechtstyp dieser 162 ausgewählten Berufe. Dabei handelt es sich um die über die 556 Hannoveraner Schüler/innen gemittelten Ratingwerte unter Angabe der jeweiligen Streuung (vgl. Ratschinski 2004). Der Beruf mit dem niedrigsten Kennwert (2.49/SD 1.73) und damit als „typisch weiblich“ beurteilt, ist der der Säuglings-/Kinderkrankenschwester, der auch in der amtlichen Statistik mit einem Frauenanteil von 87 % im Jahre 2001 als typischer Frauenberuf eingestuft wird. Mit dem höchsten Kennwert für „typisch männlich“ wird in der Liste Ratschinskis der Berufssoldat (8.15/SD 1.37) ausgewiesen. Auch dies findet seine Entsprechung in der amtlichen Statistik. Für die Berufsordnung der Sicherheitsberufe, zu der der des Soldaten gehört, wird für 2001 ein Frauenanteil von 20 % ausgewiesen. Damit handelt es sich um eine überwiegend männlich dominierte Berufsordnung, die neben den Soldaten die Berufsfeuerwehrfachleute, Sicherheitskontrolleure/innen, Schornsteinfeger/innen und gesundheitssichernden

Berufsklassen mit einschließt (www.pallas.iab.de). Der Frauenanteil in der Bundeswehr selbst beträgt aktuell 6 %, wobei dieser im Sanitätsdienst am höchsten ist (www.bundeswehr.de).

(c) Berufsprestige und sozioökonomischer Status

Der soziale Status einer Person kann ebenfalls auf unterschiedliche Weise klassifiziert werden: (1) Einerseits ist der empirisch über die Erhebung ausgewählter Merkmale wie Einkommen, Bildungsstand, Vermögen ermittelbar. (2) Aus diesen Indikatoren lassen sich dann in einem zweiten Schritt mit Hilfe geeigneter statistischer Prozeduren Statusskalen entwickeln. (3) Andererseits besteht die Möglichkeit, bereits vorhandene Skalen zur Messung des sozialen Status zu verwenden bzw. Skalen zur Bestimmung des mit einer beruflichen Tätigkeit verbundenen sozialen Prestiges (vgl. Wolf 1995, S. 103). In der einschlägigen Literatur liegen derzeit zwei geeignete Skalen vor, die bezogen auf die internationale Standardklassifikation der Berufe [ISCO-88] (vgl. Ganzeboom/Treiman 1996) entweder direkt Auskunft über das Prestige eines Berufes geben oder aber aus der konkreten beruflichen Tätigkeit auf den sozio-ökonomischen Status einer Person schließen lassen: Die internationale Berufsprestige-Skala von Treiman (Standard Index of Occupational Prestige Score [SIOPS], 1977, 1979) und die internationale Skala des sozioökonomischen Status von Ganzeboom et al. (International Socio-Economic Index [ISEI] 1992).

SIOPS, die internationale Berufsprestige-Skala von Treiman (1977, 1979) basiert auf Umfrageergebnissen aus 50 verschiedenen Ländern. Innerhalb eines Landes erwiesen sich laut Treiman die Prestigeordnungen der Berufe als unabhängig von der befragten Gruppe und als über die Zeit relativ stabil (vgl. Treiman 1977). Er berichtet eine durchschnittliche Korrelation der Prestige-Skalen aus 50 Staaten von .79 (Treiman 1977, S. 3). Die Skala enthält die Prestigekennwerte für 283 Berufsgattungen. Dabei rangieren Ärzte/innen und Hochschullehrer/innen an oberster, land- und tierwirtschaftliche Arbeitskräfte an unterster Stelle. ISEI, die internationale Skala des sozioökonomischen Status von Ganzeboom et al. (1992) misst nicht das Prestige eines Berufes, sondern den sozioökonomischen Status der beruflichen Tätigkeit. Die Skala basiert auf den Daten von 74.000 vollzeitbeschäftigten Männern zu Einkommen, Bildungsstand und Beruf aus 31 Untersuchungen aus 16 verschiedenen Ländern. Die Daten wurden im Zeitraum von 1968 bis 1982 erhoben. Eine Analyse des Zusammenhangs beider Skalen zeigt, dass diese mit .88 hoch miteinander korrelieren (vgl. Wolf 1995, S. 118).

Auch hinsichtlich der spontanen Beurteilung des Prestiges eines Berufes durch Jugendliche und Erwachsene ist ein hohes Maß an Übereinstimmung dieser mit objektiven, in diesem

Fälle standardisierten Kennwerten belegt (vgl. Ratschinski 2000). Wie bereits hinsichtlich des Geschlechtstyps berichtet, wurde im Rahmen der zitierten Untersuchung durch die Hannoveraner Schüler/innen (Sekundarstufe I [Klasse 7 bis 10]/Haupt-, Realschule, Gymnasien) sowie die erwachsenen Experten (60 Studierenden der Berufspädagogik) die aus dem Berufsregister des AIST/UST (Bergmann/Eder 1992) ausgewählten 162 Berufe auch bezüglich ihres Berufsprestiges auf einer neunstufigen Skala (0 = niedriges Berufsprestige über 5 = mittleres Berufsprestige bis 9 = höchstes Berufsprestige) beurteilt (vgl. Ratschinski 2004). Die Korrelationen der Schülereinschätzungen und die der Experten mit der SIOP-Skala (vgl. Treiman 1977) betrug .86 (Ratschinski 2000, S. 4). Aus dieser Untersuchung resultiert gleichfalls eine Liste mit Kennwerten für das Berufsprestige dieser 162 ausgewählten Berufe, bestehend aus den über die 556 Hannoveraner Schüler/innen gemittelten Ratingwerte unter Angabe der jeweiligen Streuung (vgl. Ratschinski 2004). Auf dieser Prestigeskala rangieren Ärzte/Ärztinnen mit 7.93 (SD 1.75) ganz oben und Buchbinder/innen mit 3.32 (SD 2.02) ganz unten. Berufe wie Förster/in, Landwirt/in oder Landmaschinenbauer/in rangieren (mit den land- und tierwirtschaftlichen Arbeitskräften auf der SIOP-Skala vergleichbar) ebenfalls auf niedrigen Positionen der Prestigeskala (Förster/in [3.95, SD 2.09], Landwirt/in [3.90, SD 2.07] oder Landmaschinenbauer/in [3.90, SD 2.07], Ratschinski 2004).

Die Klassifizierung der Berufe mit der internationalen Standardklassifikation der Berufe [ISCO-88] (vgl. Ganzeboom/Treiman 1996) eröffnet darüber hinaus noch die Möglichkeit der Zuordnung des jeweiligen Berufes zu dem von Erikson, Goldthorp und Porocarero (1979) entwickelten Klassifikationsindex (EGP). Der Vorteil dieses Sozialschicht-Indikators, oder auch Dienstklassenindex (vgl. Bos u. a. 2003, S. 271), besteht darin, dass diese Klassifizierung der Berufe nicht mit dem formal erreichten Bildungsabschluss verbunden ist, dennoch aber eine angemessene Information über das Prestige des Berufes und die zu vermutenden Einkommensverhältnisse liefert. Anzumerken ist bezüglich dieses Index, dass teilweise für die korrekte Zuordnung der beruflichen Tätigkeit zu einer der beiden Dienstklassen Informationen über die Größe des Unternehmens und die mit der jeweiligen beruflichen Tätigkeit verbundenen Weisungsbefugnis benötigt werden.

5.2.2 Beschreibung des gewählten Klassifizierungsansatzes

Der erste Schritt der Analyse der Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter ist die Klassifizierung der geäußerten Berufswünsche in einheitliche Berufsbezeichnungen. Die gewählte Klassifizierung muss so beschaffen sein, dass die Berufswünsche der Kinder und Jugendlichen hinsichtlich ihrer Nennungshäufigkeiten ausgezählt werden können und die

Anschlussfähigkeit an andere Studien sowie die Operationalisierung der Variablen „Interessenorientierung“, „Geschlechtstyp“ und „Berufsprestige“ durch entsprechende Kennwerte gewährleistet ist.

5.2.2.1 Die Entwicklung des Klassifizierungsansatzes

Unter Berücksichtigung der Forschungsarbeiten von Ratschinski (2000) wurde als Ausgangspunkt für das zu erstellende Klassifizierungssystem der kindlichen Berufswünsche (s. Anhang 2) das von Bergmann und Eder (1992) im Zusammenhang mit dem „Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test“ (AIST/UST veröffentlichte Berufsregister gewählt. Gegenüber der nationalen und internationalen Standardklassifikation der Berufe hat das genannte Berufsregister zwei entscheidende Vorteile: (1) Bei den verwendeten Berufsbezeichnungen handelt es sich ausschließlich um Berufe und Berufsbilder aus der Alltagswelt durchschnittlicher Jugendlicher und (2) es beinhaltet auch eine Kodierung der Interessenorientierung, d. h. eine „Übersetzung“ des Berufes in die Interessen- bzw. Persönlichkeitsorientierung mittels des Holland-Codes (vgl. Holland 1985, 1985 b). Ein entscheidender Nachteil dieses Berufsregisters besteht allerdings darin, dass es sich dabei um ein für Österreich entwickeltes Testinstrument handelt. Dieser Nachteil konnte mit Hilfe des im Herbst 2003 im Hans Huber Verlag erschienenen Tests „Explorix – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung“ (Jörin u. a. 2003) ausgeglichen werden. Es handelt sich dabei um eine deutschsprachige Adaptation und Weiterentwicklung des *Self-Directed Search* [SDS] nach John Holland (1985a). Damit liegt erstmalig auch für Deutschland ein Berufsregister mit Holland-Codes vor. Ein weiterer Vorteil des Explorix-Materials besteht darin, dass es ebenfalls über den zur Erlangung des Berufes notwendigen Bildungsweg informiert.

Das Berufsregister von Bergmann und Eder (1992) umfasst 192 Berufe. Diese wurden durch die Autorin auf Übereinstimmung mit dem 1000 Berufe umfassenden Berufsregister des Explorix-Materials für Deutschland abgeglichen. 25 Berufe aus dem Register von Bergmann und Eder (1992) erwiesen sich infolge dieser Übereinstimmungsprüfung als für Deutschland nicht relevant. In einem zweiten Schritt wurde das Register des AIST/UST-Tests durch die Aufnahme von für die Stichprobe relevanten Berufsbezeichnungen aus dem Explorix-Material ergänzt. Dies erfolgte mit Hilfe von für die Klassen 5 bis 7 mittels MAX erstellten Frequenzwörterbüchern (vgl. Kuckartz 1992) und stichprobenartigen Durchsichten der Berufswünsche aus Klasse 8 und 10. Auf diesem Wege wurden 59 Berufsbezeichnungen aus dem Explorix-Material übernommen. In einem dritten Schritt wurden, ebenfalls unter zu

Hilfenahme der Frequenzwörterbücher aus Klasse 5 bis 7, 19 von den Kindern gewählte Berufsbezeichnungen mit aufgenommen, für die sich in keinem der beiden Berufsregister eine Entsprechung fand (z. B. *Fußballer, Feuerwehrmann, Rennfahrer* u. ä.). Damit umfasste das Berufsregister zunächst 246 Berufsbezeichnungen, denen - bis auf die 19 kindlichen Berufsbezeichnungen - jeweils ein Holland-Code sowie die Information zum Bildungsgang zugeordnet werden konnte. 44 dieser Berufsbezeichnungen waren bei den Kindern und Jugendlichen nicht als Berufswunsch zu beobachten.

Das Klassifizierungssystem wurde durch die Kategorie 0 (kein Berufswunsch) und die Kategorien 247 (sonstige Berufe) und 248 (Angabe eines Interessengebietes: „*Ich möchte was mit Tieren machen.*“) vervollständigt.

Insgesamt erwies sich dieses Klassifizierungssystem als gut handhabbar. Die prozentuale Übereinstimmung – bestimmt mit Hilfe der Klassifizierung von 50 kindlichen Berufswünschen durch drei unabhängige Codierer – ergab bereits im ersten Durchgang eine Übereinstimmung von 96 % aller vorgenommenen Zuordnungen.

Alle mit dem Code 247 versehenen Angaben wurden in einem zweiten Klassifizierungsdurchgang nochmals betrachtet. Mit Hilfe des „Systematischen und alphabetischen Verzeichnisses der Berufsbezeichnungen“ des für Deutschland verbindlichen Klassifizierungssystems der Berufe (KldB 92) (Statistisches Bundesamt 1992) wurden alle bisher nicht klassifizierten kindlichen Berufswünsche dahingehend überprüft, ob sie nachträglich einer der bereits im Klassifizierungssystem vorhandenen Berufsbezeichnung zugeordnet werden können bzw. ob eine neue Berufsbezeichnung aus dem KldB 92 aufgenommen werden muss.

Am Beispiel der Klassifizierung des Erstwunsches aus Klasse 9 soll stellvertretend für die anderen fünf Messzeitpunkte verdeutlicht werden, warum diese zeitaufwendige Durchsicht des Materials notwendig war. Insgesamt wurden in Klasse 9 1890 Erstwünsche klassifiziert. Von diesen erhielten im ersten Durchgang 318 den Code 247. Im zweiten Klassifizierungsdurchgang erwies es sich als notwendig, für 69 der Berufswünsche aus dem KldB 92 (Statistisches Bundesamt, 1992) Berufsbezeichnungen in das Klassifizierungsschema zu integrieren. Bei 75 der mit 247 kodierten Antworten handelte es sich um eine Angabe eines Interessengebietes, bei 21 um eine Provokation (*Zuhälter, Prostituierte, Pornostar*). Letztere wurden auch als solche gesondert erfasst (Code 249). 48 % der Berufswünsche (N = 153) konnten mit Hilfe des Verzeichnisses jedoch Berufsbezeichnungen des bereits vorliegenden Klassifikationssystems zugeordnet werden. Bei den anderen Messzeitpunkten verhielt es sich vergleichbar. Infolge dieses zweiten Klassifizierungsdurchgangs wurden bei der Durchsicht

der Daten aller fünf Erhebungstermine insgesamt 109 Berufsbezeichnungen aus dem KldB 92 (Statistisches Bundesamt 1992) zusätzlich in das Klassifizierungssystem aufgenommen. Des Weiteren wurden die Kategorien 249 (Provokation) und 250 (unpräzise Berufsbezeichnung) ergänzt.

Das bis hier beschriebene Prozedere des zweiten Klassifizierungsdurchganges musste noch ein weiteres Mal für die Angaben der Jugendlichen zu den Berufen ihrer Eltern in Klasse 9 wiederholt werden. Dies führte zu einer nochmaligen Erweiterung des für diese Studie zusammengestellten Klassifizierungssystems. Die neu aufgenommenen 189 Berufsbezeichnungen, die nur elterliche Berufe betreffen, sind im Klassifizierungssystem als „kein Berufswunsch“ gekennzeichnet (s. Anhang 2, Spalte 9). Auch bei den Angaben zu den Berufen der Eltern war die Ergänzung durch zusätzliche Kategorien nötig: 251 (Arbeitsbereich), 252 (Firma/Unternehmen), 253 (keine Angabe), 254 (kein Kontakt bzw. Elternteil verstorben), 255 (arbeitsunfähig bzw. Rentner/in), 256 (Fragebogen abgebrochen), 258 (weiß nicht), 260 (arbeitslos), 261 (Hausfrau/-mann), 262 (Sozialhilfeempfänger/in).

Abschließend wurde in das für diese Studie zusammengestellte Klassifizierungssystem für alle 464 Berufsbezeichnungen deren vierstellige Kennziffer aus dem KldB 92 (Statistisches Bundesamt 1992) mit aufgenommen (vgl. Anhang 2, Spalte 2). Diesen konnte mit Hilfe der im „Systematischen und alphabetischen Verzeichnisses der Berufsbezeichnungen“ aufgeführten Vergleichsübersicht 1 (Statistisches Bundesamt 1992, S. 554 - 559) die ebenfalls vierstellige Kennziffer der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) (vgl. Ganzeboom/Treiman 1996) zugeordnet werden (s. Anhang 2, Spalte 3).

Die mit dem vorliegenden Klassifizierungssystem mögliche differenzierte Erfassung der Berufswünsche unter Berücksichtigung der nationalen und internationalen Standardklassifikationen gestattet vielfältige Analysemöglichkeiten des Datenmaterials sowie dessen Vergleichbarkeit mit und Anschlussfähigkeit an Daten anderer Berufswunschstudien, wie zum Beispiel der Konstanzer Längsschnittstudie (vgl. Fend 1991, 1991 a) und dem LBS-Barometers (vgl. Walper/Schröder 2000). Auch die Anschlussfähigkeit an die Forschungsarbeiten von Ratschinski (2000) ist damit gegeben. Letzteres ist für die Überprüfung der Berufswahltheorie nach Gottfredson im Rahmen der hier vorliegenden Arbeit von besonderer Bedeutung.

5.2.2.2 Die Operationalisierung der Interessenorientierung

Die Variable „berufliche Interessenorientierung“ wurde über die Klassifizierung der Berufe mit Hilfe der Holland-Codierung operationalisiert. Nach der Berufswahltheorie von Holland

(1966, 1973, 1985) lassen sich hinsichtlich der grundlegenden Interessen eines Menschen gegenüber seiner Umwelt sechs mögliche Interessenrichtungen unterscheiden: realistic (R), investigative (I), artistic (A), social (S), enterprising (E), conventional (C). In Tabelle 28 werden die zentralen Merkmale der sechs Persönlichkeitsorientierungen beschrieben.

Tabelle 28: Die sechs beruflichen Interessenorientierungen nach Holland (1973, 1985)

| |
|---|
| R – realistic: handwerklich-technische Orientierung |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Aktivitäten eher ablehnen. |
| I – investigative: untersuchend-forschende Orientierung |
| Personen dieses Typs bevorzugen Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich auf. |
| A – artistic: künstlerisch-sprachliche Orientierung |
| Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Ihre Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei. |
| S – social: erziehend-pflegende Orientierung |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können. Ihre Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. |
| E – enterprising: führend-verkaufende Orientierung |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität. |
| C – conventional: ordnend-verwaltende Orientierung |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z. B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u. ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten). Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten. |

Quelle: Bergmann/Eder (1992, S. 10)

Die meisten Berufe und auch Personen lassen sich nicht ausschließlich einer Interessenorientierung zuordnen. Aus diesem Grund arbeitet Holland mit einem Dreier-Code, da seine Untersuchungen belegten, dass in der Regel zwei bis drei Typen vorherrschen. Damit ergeben sich insgesamt aus den sechs grundlegenden Interessenorientierungen 30 zweistellige

und 120 dreistellige Subtypen (vgl. Bergmann/Eder 1992, S. 10). Von besonderer Bedeutung ist jedoch der erste Buchstabe, da dieser den Hauptinteressentyp beschreibt, der zweite und dritte beschreibt lediglich ergänzend, welcher Interessenorientierung der gewählte Beruf an zweiter Stelle bzw. dritter Stelle entspricht (vgl. Bergmann/Eder 2003, S. 24). Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf den ersten Code, d. h. auf die Hauptinteressenorientierung. Auswertungen hinsichtlich der ergänzenden Interessenorientierungen (zweite und dritte Stelle) bzw. der 120 dreistelligen Subtypen würde den Rahmen des hier vorliegenden Forschungsvorhabens bei weitem übersteigen und müssen deshalb weiterführenden Auswertungen vorbehalten bleiben. Im Klassifizierungssystem liegen für 288 Berufsbezeichnungen Holland-Codes vor. Anzumerken ist an dieser Stelle, dass erst ein Teil der österreichischen bzw. deutschen Berufe nach dem Holland-Konzept typisiert wurden. Bergmann und Eder (2003, S. 5) weisen darauf hin, dass bisher nur solche Berufe in das Berufsregister aufgenommen wurden, zu denen plausible und übereinstimmende Experteneinschätzungen aus dem deutschsprachigen Bereich vorliegen. Bei den 288 Berufen mit Holland-Code handelt es sich mehrheitlich um häufig von den Jugendlichen gewünschte Berufe. Auch Gottfredson, deren Theorie im Weiteren das Forschungsinteresse der Autorin gilt, arbeitet bei der Klassifizierung der Interessenorientierung mit den Holland-Codes (vgl. Gottfredson 1981, S. 552). Vor diesem Hintergrund erscheint es gerechtfertigt, trotz der damit verbundenen Reduzierung der Stichprobe (s. Tabelle 29) diese empirisch abgesicherte und international anerkannte Klassifizierung der Interessenorientierung in der vorliegenden Untersuchung zu verwenden.

Tabelle 29 Anzahl der Berufswünsche mit Angabe des Holland-Codes
(Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 sowie Längsschnitt 5. bis 9. Klasse 5)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Querschnitt | | | | | |
| Berufswunsch ^(100%) | 362 | 367 | 1303 | 1556 | 1738 |
| Berufswunsch* mit Holland-Codes | 202 (56%) | 185 (51%) | 718 (55%) | 672 (43%) | 769 (44%) |
| Längsschnitt | | | | | |
| Berufswunsch ^(100%) | 94 | 93 | 60 | 64 | 69 |
| Berufswunsch* mit Holland-Codes | 81 (86%) | 81 (87%) | 53 (88%) | 54 (93%) | 65 (94%) |

* Für alle Berufsbezeichnungen, für die ein Holland-Code vorliegt, liegt auch die Information zum Bildungsweg zur Erreichung des Berufes vor (vgl. Punkt 5.2.2.3).

Im Anhang 2 kann dem Klassifizierungssystem der jeweilige Code der Hauptinteressenorientierung (Spalte 6) sowie der an zweiter bzw. dritter Stelle stehende Holland-Code entnommen werden.

5.2.2.3 Die Operationalisierung des Bildungsweges

Des Weiteren wurden dem Berufsregister des Explorix-Materials die Angaben zum Bildungsweg entnommen (vgl. Jörin u. a. 2003, s. Anhang 2, Spalte 7) und somit der für die Erreichung des Berufswunsches notwendige berufliche Bildungsweg operationalisiert. Unterschieden wird dabei zwischen 0 (Ausbildung nicht geregelt), 1 (Ausbildung), 2 (geregelter Fortbildung), 3 (Studium an einer Fachhochschule) und 4 (Studium an einer Universität oder Hochschule) sowie verschiedenen Kombinationen (z. B. Aus- und Fortbildung). Die Anzahl der Berufswünsche mit Angabe des zur Erreichung erforderlichen Bildungsweges stimmt mit der Anzahl der Berufswünsche mit Angabe des Holland-Codes für die fünf Erhebungstermine der Querschnitte und des Längsschnittes überein (s. Tabelle 29, Punkt 5.2.2.2).

5.2.2.4 Die Operationalisierung des Geschlechtstyps und des Prestiges des Berufswunsches

Die Forschungsarbeiten Ratschinskis (2000) belegen, dass spontane Einschätzungen des Geschlechtstyps und des Prestiges eines Berufes von Jugendlichen in hohem Maße mit dem tatsächlichen Frauenanteil in einem Beruf bzw. mit international üblichen Prestige-Skalen übereinstimmen. So bestätigte sich die von Gottfredson (1981) berichtete Übereinstimmung von .85 bezüglich des Geschlechtstyps, des Weiteren zeigte sich eine Übereinstimmung der Ratings der Jugendlichen hinsichtlich des Berufsprestiges von .86 mit der SIOP-Skala nach Treiman (vgl. Ratschinski 2000). Berufswünsche stellen subjektive Präferenzen dar, in die ebenfalls subjektive Präsentationen des Geschlechtstyps und des Prestiges eines Berufes eingehen. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, anstelle objektiver Daten (Frauenquote und international üblicher Prestige-Skalen) für die Operationalisierung des Geschlechtstyps und des Prestiges eines Berufes bei der hier zu bearbeitenden Fragestellung Kennwerte aus den Ratings der Jugendlichen zu nutzen.

Durch die von Herrn Ratschinski zur Verfügung gestellten Befragungsinstrumente und Daten war es möglich, die in der Literatur beschriebenen Ratings (vgl. Ratschinski 2000) in Berlin zu replizieren. Aus zeitökonomischen Gründen musste die Liste der zu beurteilenden Berufe gekürzt werden. Ausgewählt wurden die 41 am häufigsten bei den Befragungen zu den Berufswünschen genannten Berufe. Diese wurden nach Abschluss des Forschungsprojektes 41 Teilnehmer/innen der AIDA-Studie sowie 69 Studierenden der Grundschulpädagogik zur Einschätzung des Geschlechtstyps und des Prestiges vorgelegt. (Die Übereinstimmung der Anzahl der ausgewählten Berufe mit dem Stichprobenumfang ist dabei rein zufällig.) Die eingesetzte Skala (vgl. Ratschinski 2000) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 =

typisch weiblich bzw. feminin über 5 neutral bis 9 = typisch männlich für das Geschlecht bzw. maskulin bzw. 0 = niedrigstes Prestige über 5 = mittleres Prestige bis 9 = höchstes Prestige des Berufs(wunsches). Die Übereinstimmung der Berliner Urteile (Jugendliche und Studierende) mit denen der Hannoveraner Ratings (Sekundarstufe/alle Schultypen) beträgt .93 bezüglich des Geschlechtstyps und .83 bezüglich des Prestigewertes. Dabei fällt die Übereinstimmung zwischen den Berliner Schülerinnen und Schülern mit denen aus Hannover mit .95/.87 erwartungsgemäß höher aus als die zwischen Berliner Studierenden und Hannoveraner Schülerinnen und Schülern (.92/.80). Dies legitimiert die Übernahme der Kennwerte von Ratschinski (2000) für die nachfolgenden Untersuchungen der Berufswünsche sowohl hinsichtlich des Geschlechtstyps als auch des Prestiges. Dabei handelt es sich um die über die 556 Hannoveraner Schüler/innen gemittelten Ratingwerte unter Angabe der jeweiligen Streuung (s. Anhang 2, Spalte 8). Ergänzt wurden die Hannoveraner Kennwerte durch Angaben der zusätzlich in der Berliner Replikationsstudie erhobenen Werte für die Berufe Ingenieur/in, Kinderkrankenschwester, Lehrer/in, Mechaniker/in, Mechatroniker/in und Tierärzthelfer/in. Die in der Replikationsstudie eingesetzten Materialien können im Anhang 3 eingesehen werden.

Insgesamt liegen für 132 der im Klassifizierungssystem aufgelisteten Berufsbezeichnungen Geschlechtstyp- und Prestigekennwerte vor. Die Übernahme der Kennwerte führt auch hier zu einer Reduzierung der Stichprobenumfänge, wie der Tabelle 30 entnommen werden kann.

Tabelle 30 Anzahl der Berufswünsche mit Kennwerten für Geschlechtstyp und Prestige nach Ratschinski (2004)
(Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 sowie Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------------|--------------|--------------|---------------|---------------|---------------|
| Querschnitt | | | | | |
| Berufswunsch _(100%) | 416 | 366 | 1299 | 1556 | 1735 |
| Berufswunsch n mit Kennwerten | 300 (72%) | 272 (74%) | 1047 (81%) | 1210 (78%) | 1402 (81%) |
| Längsschnitt | | | | | |
| Berufswunsch _(100%) | 94 | 93 | 60 | 58 | 69 |
| Berufswunsch n mit Kennwerten | 81 (86%) | 81 (87%) | 53 (88%) | 54 (93%) | 65 (94%) |

Zwei inhaltliche Argumente sprechen jedoch dafür, bei dieser speziellen Fragestellung eine Verkleinerung der Stichprobenumfängen zu akzeptieren: (1) die Anschlussfähigkeit an die Forschungsarbeiten Ratschinskis, (2) die Annahme Gottfredsons (1981), dass die interne Repräsentation des Geschlechtstyps und Prestiges im Sinne einer „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ (s. Punkt 2.2.1) eine zentrale Rolle bei der Auswahl in Frage kommender Berufe

spielt. Die Längsschnittstichprobe 5. bis 9. Klasse wird ergänzt durch die Längsschnitte Klasse 5 bis 6 und Klasse 7 bis 9. In der Grundschulzeit stehen von insgesamt 164 Kindern Berufsbezeichnungen mit Geschlechtstyp und Prestigewert zur Verfügung, und in der Sekundarstufe I kann für 202 Jugendliche längsschnittlich die Entwicklung der Kennwerte für Geschlechtstyp und Prestige der Berufswünsche untersucht werden. Die Parallelitätsprüfungen der Querschnitte mit den Messzeitpunkten der Längsschnittstichproben weisen weder für den bisher eingesetzten Längsschnitt von 136 Kindern/Jugendlichen noch für die beiden anderen Längsschnitte signifikante Unterschiede in den gemittelten Kennwerten aus. Über die Befunde zu den Kennwerten wird im Rahmen der Ergebnisdarstellung berichtet.

5.2.2.2.5 Die Operationalisierung des sozioökonomischen Status

Das von der Autorin zusammengestellte Klassifizierungssystem ermöglicht weiterhin über die Zuordnung der Berufe zu den vierstelligen Kennziffern der internationalen Standardklassifikation der Berufe (ISCO-88) eine Zuordnung des jeweiligen Berufes zu dem von Erikson, Goldthorp und Porocarero (1979) entwickelten Klassifikationsindex (EGP). Realisiert wird diese Zuordnungsmöglichkeit über eine von Ganzboom und Treiman (1996, S. 221 - 237) veröffentlichte Zuordnung von ISCO-88-Kennziffer und EGP-Klasse (s. Anhang 2, Spalte 3 und 5). In dem vorliegenden Klassifizierungssystem werden wie in der IGLU-Studie die folgenden EGP-Klassen nach Erikson et al. (1979) unterschieden:

- „I *Obere Dienstklasse:* Zur oberen Klasse gehören die Angehörigen von freien akademischen Berufen, führende Angestellte und höhere Beamte, Selbstständige Unternehmer mit mehr als 10 Mitarbeitern und alle Hochschul- und Gymnasiallehrer. Ausschlaggebend für diese Zuordnung zur oberen Dienstklasse sind Merkmale wie Verantwortung (auch für die Tätigkeit anderer), Entscheidungsbefugnis und Autonomie der Tätigkeit.
- II *Untere Dienstklasse:* Die Angehörigen der unteren Dienstklasse schließen im Einkommen an die Ränge der oberen Dienstklasse an. Sie verfügen jedoch in geringerem Ausmaß über Macht, Verantwortung und Autonomie in der Tätigkeitsausübung. Zu dieser Klasse zählen Angehörige von Semiprofessionen, Angehörige des mittleren Managements, Beamte im mittleren und gehobenen Dienst und technische Angestellte mit nicht manueller Tätigkeit.
- III *Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung:* Zur Klasse IIIa zählen die klassischen Büro- und Verwaltungsberufe mit Routinetätigkeiten; der Klasse IIIb werden Berufe mit niedrig qualifizierten, nicht manuellen Tätigkeiten wie z.B. Verkaufs- und Servicetätigkeiten zugeordnet. Diese Tätigkeiten erfordern oftmals keine Berufsausbildung.

- VIIa-c *Selbstständige (...) und selbstständige Landwirte*: Zu dieser Klasse der Selbstständigen zählen alle Selbstständigen aus manuellen Berufen mit und ohne Mitarbeiter. Freiberufler werden dieser Klasse zugeordnet, wenn sie keinen hoch qualifizierten Beruf ausüben. In dieser Klasse der Selbstständigen können das Einkommen und die materielle Sicherheit abhängig von der Marktlage stark variieren. Gemeinsam ist den Personen eine hohe Autonomie der Beschäftigungssituation. Die Klasse wird bei Erikson und Goldthorpe (1992) dreifach unterteilt in Selbstständige mit Mitarbeitern, Selbstständige ohne Mitarbeiter und selbstständige Landwirte.
- V-VI *Facharbeiter und Arbeiter mit Leitungsfunktionen sowie Angestellte in manuellen Berufen*: In der EGP-Klasse V werden untere technische Berufe zusammengefasst. Dazu gehören Vorarbeiter, Meister, Techniker, die in manuelle Arbeitsprozesse eingebunden sind, sowie Aufsichtskräfte im manuellen Bereich. Zur EGP-Klasse VI gehören abhängige Beschäftigte mit manueller Tätigkeit und abgeschlossener Berufsausbildung oder vergleichbarer Qualifikation.
- VIIa-b *Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter*: der Klasse VIIa werden alle un- und angelernten Berufe aus dem manuellen Bereich sowie einige Dienstleistungstätigkeiten mit weitgehend manuellem Charakter und geringem Anforderungsniveau zugeordnet. Zur Klasse VIIb zählen alle Arbeiter, gelernt oder ungelernt, in der Land-, Forst- und Fischwirtschaft sowie der Jagd.“ (Bos u.a., 2003, S. 271 f.)

Nach der Zuordnung der Berufe zu einer der zehn EGP-Klassen wird durch die Zusammenfassung dieser zehn zu sechs Berufsklassen die eigentliche Analysevariable generiert (1 = I = 1, 2 = II = 2, 3 = IIIa-b=3 und 4, 4 = IVa-c = 5 und 6, 5 = V-VI= 7 und 8, 6 = VIIa-b = 9 und 10).

5.3 Methodik der Datenfixierung

Die in die Fragebogen handschriftlich eingetragenen Berufswünsche wurden unter Verwendung eines Textverarbeitungsprogramms (*word*) transkribiert. Für die Klassifizierung der Berufswünsche anhand des von der Autorin entwickelten Klassifizierungssystems (s. Anhang 2) standen den Codiern/innen Computerausdrucke zur Verfügung.¹ Die Codes für die Klassifizierung der Berufswünsche wurden in eine im Programmsystem SPSS vorbereitete Eingabemaske im Daten-Editor des Programms eingetragen. Die Erfassung der handschriftlichen Angaben der Jugendlichen zu den Berufen der Eltern erfolgte in Form einer Stringvariable im Daten-Editor des Programms SPSS. (Stringvariablen sind Zeichenketten. Gültige Werte umfassen dabei Buchstaben, Ziffern und Sonderzeichen und dürfen bis zu 255

¹ An dieser Stelle sei den zahlreichen studentischen Hilfskräften, insbesondere Yonca Parker und Nico Winkel, für ihre gewissenhafte und zuverlässige Mitarbeit gedankt.

Zeichen lang sein [Bühl/Zöfel 2005, S. 36].) Die Vercodung der Berufsangaben entsprechend des entwickelten Klassifizierungssystems (s. Anhang 2) erfolgte ebenfalls direkt in SPSS.

Der Datensatz der drei Projekte NOVARA, SABA und AIDA wurde der Autorin in Form einer SPSS-Datendatei zur Verfügung gestellt. Diese Datei beinhaltet die Daten zu den Designvariablen, den schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen sowie den weiteren Variablen wie Schulnoten, Bildungsaspiration, Bildungsempfehlung, Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung, Individueller Wert von Leistung (Beruf), Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit und Bildungsgrad der Eltern.

5.4 Methodik der Datenanalyse

Für die auf Nominaldatenniveau erhobenen Daten (z. B. *Stichprobenmerkmale wie Geschlecht oder die klassifizierten Berufswünsche sowie deren Holland-Codierung*) werden die Häufigkeiten ausgezählt. Dies erfolgt jeweils für die Untersuchungsstichprobe und differenziert nach Geschlecht, Schulstandort (Ost-/Westberlin), Schulart in der Sekundarstufe (Gymnasium, Gesamt-, Real-, Hauptschule bzw. Gymnasium, nicht Gymnasium). Für die übrigen Daten (z. B. die fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte, Geschlechtstyp der Berufe) werden die Mittelwerte mit Angabe der Streuung berechnet; wiederum für die gesamte Untersuchungsstichprobe als auch differenziert nach Geschlecht, Schulstandort (Ost-/Westberlin), Schulart in der Sekundarstufe (Gymnasium, Gesamt-, Real-, Hauptschule bzw. Gymnasium, nicht Gymnasium). Die Prüfung von Häufigkeitsunterschieden im Auftreten bestimmter Merkmale bzw. Merkmalskombinationen (z. B. Verteilung der Stichprobe in Hinblick auf Geschlecht, Schulstandort [Ost-/Westberlin], und Schulart in der Sekundarstufe (Gymnasium, Gesamt-, Real-, Hauptschule) erfolgt über Chi²-Tests unter Berücksichtigung der Anzahl der simultanen Prüfungen mittels α -adjustierten Irrtumswahrscheinlichkeiten (Bonferoni-Korrektur, vgl. Bortz 1993, S. 249). Zur Beurteilung der praktischen Bedeutsamkeit der signifikanten Ergebnisse aus einem Chi²-Test wird die Effektstärke W herangezogen. Berechnet wird diese wie folgt (Bortz/Döring 2006, S. 606):

$$W = \sqrt{\sum_{i=1}^k \frac{(\pi_{0i} - \pi_{1i})^2}{\pi_{0i}}}$$

Nach Westermann (2000, S. 363, zit. n. Bortz/Döring 2006, S. 614) kann W über die folgende Beziehung geschätzt werden:

$$W = -\sqrt{\chi^2 / n}$$

Die Effektgrößen des χ^2 -Tests werden wie folgt klassifiziert: 0.10 [klein], 0.30 [mittel], 0.50 [groß] (Bortz/Döring 2006, S. 606).

Zur Prüfung von Unterschieden zwischen Gruppen werden ein- und mehrfaktorielle Varianzanalysen mit und ohne Messwiederholung gerechnet (z. B. *Geschlechtstyp als abhängige Variable und die Designvariablen „Geschlecht“, „Schulstandort“ und „Schulform“ als unabhängige Variablen*).

Zur Prüfung der Daten auf Normalverteilung wird der Kolmogorov-Smirnov-Test eingesetzt. Die vorliegenden Daten sind nicht uneingeschränkt normalverteilt. Damit ist strenggenommen die Voraussetzung für die Durchführung von Varianzanalysen nicht gegeben. Bortz (2005, S. 285) weist darauf hin, dass in der Regel diese Voraussetzung allerdings selten überprüft wird. Da die qualitative Analyse der Histogramme sowie der Q-Q-Diagramme (vgl. Bühl/Zöfel 2005, S. 229) eine hinreichende Annäherung bzw. Anpassung der Daten an die Normalverteilung aufzeigt, wird das Verfahren dennoch als Analysemethode gewählt. Allerdings ist es aus diesem Grund ratsam, als Entscheidungsgröße die „Pillai-Spur“ heranzuziehen, da dieser Test als stärkster und robustester Test gilt (Bühl/Zöfel 2005, S. 409). Bortz (2005, S. 286) merkt des Weiteren an, dass der Levene-Test (Test der Varianzhomogenität) gegenüber der Verletzung der Normalverteilungsvoraussetzung relativ unempfindlich ist. Tatsächlich weist der Levene-Test auch nur vereinzelt auf Einschränkungen der Varianzhomogenitäten hin. Wenn dies der Fall ist, wird, ebenfalls Bühl/Zöfel folgend (2005 S. 403), die Signifikanzschranke bei $p=.01$ und nicht bei $p=.05$ angesetzt.

Die Entscheidung über die Hypothesen basiert auf dem Anteil der erklärten Varianz (η^2) (Bortz 1993, S. 236). Die daraus resultierenden Effektstärkemaßen werden in folgender Weise interpretiert: $\geq .01$ [klein], $\geq .059$ [mittel], $\geq .139$ [hoch] (vgl. Gediga/Kuhnt 1998, zit. n. König 2006, S. 135). Für die Durchführung von Einzelvergleichen werden der Scheffé-Test (Bortz 2005 S. 316 und 334), der H-Test nach Kruskal-Wallis (vgl. Bortz 2005 S. 287) sowie der U-Test nach Mann und Whitney (Bortz 2005, S. 150) eingesetzt.

Des Weiteren werden korrelations- und regressionsanalytische Verfahren verwendet. So erfolgt beispielsweise die Berechnung bivariater Korrelationen, um einfache Zusammenhangshypothesen zu untersuchen (z. B. *Prestige des kindlichen Berufswunsches und Prestige des Berufes des Vaters*). Die Entscheidung über die Hypothesen stützt sich hier

auf die Interpretation der Korrelationskoeffizienten (Produkt-Moment-Korrelation nach Pearson [r] und Rangkorrelation nach Spearman [r_s]). Benninghaus (1996) folgend werden dabei Zusammenhänge als substantiell angesehen, wenn sie eine Höhe von $|r| \geq .20$ aufweisen. Die Korrelationskoeffizienten werden hinsichtlich der von ihnen ausgewiesenen Effektgrößen folgendermaßen beurteilt: $\geq .10$ [klein], $\geq .30$ [mittel], $\geq .50$ [hoch] (vgl. Gediga/Kuhnt 1998, zit. n. König 2006, S. 135). Das Signifikanzniveau wird auf 5 % festgesetzt. Sofern andere Signifikanzniveaus festgelegt werden, wird dies im fortlaufenden Text erwähnt.

Die Darstellung der statistischen Ergebnisse im fortlaufenden Text und die Gestaltung der Ergebnisdarstellung orientieren sich an den Richtlinien zur Manuskriptgestaltung der Deutschen Gesellschaft für Psychologie (1997, S. 40 – 57).

Teil 3

6 Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisdarstellung umfasst den Bericht über die drei Teiluntersuchungen:

- (I) **Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9),**
- (II) **Empirische Überprüfung der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson,**
- (III) **Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und differenzielle Entwicklungsverläufe ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen.**

Die Berichte je Teiluntersuchung gliedern sich in drei Abschnitte:

- (1) An erster Stelle steht der Bericht über die Analysen der Querschnitte je Klassenstufe (**Gesamtstichprobe [Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9]**). Dieser umfasst die Auswertungen auf der Ebene der Gesamtstichprobe (**Querschnitt [Klasse 5, 6, 7, 8 und 9]**) und auf der Ebene der Designvariablen „Geschlecht“ (**Vergleich nach Geschlecht**) und „Schulform“ (**Vergleich nach Schulform** [Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium, ergänzt um ausgewählte Schulform bezogene Angaben zu Gymnasium, Realschule, Hauptschule und Gesamtschule]). Alle hier vorgestellten Auswertungen wurden auch für den Vergleich der nach Schulstandort (Ost-/Westberlin) differenzierten Stichprobe vorgenommen. Da sich bei keiner der Fragestellungen statistisch relevante Unterschiede in Abhängigkeit dieser Designvariablen zeigen, wird die Designvariable „Schulstandort“ in der Ergebnisdarstellung nicht explizit berücksichtigt.
- (2) Die Ergebnisdarstellung zum Antwortverhalten der Gesamtstichprobe wird jeweils durch den Bericht über die Analysen der Längsschnittstichproben ergänzt. In Abhängigkeit von den jeweiligen Fragestellungen basieren die vorgestellten Befunde auf der Analyse des **Längsschnittes** für die **5. bis 9. Klasse** oder denen, die für die Grundschule bzw. für die Sekundarstufe I getrennt zusammengestellt wurden (**Längsschnitt [Klasse 5 und 6]** und **Längsschnitt [Klasse 7 bis 9]**).
- (3) Abschließend werden die Befunde zu den **Entwicklungsverläufen** aufgeführt. Dabei wird wiederum in Abhängigkeit von der jeweiligen Fragestellung auf die Daten des Längsschnittes 5. bis 9. Klasse bzw. auf die der Längsschnitte für die Grundschule [Klasse 5 und 6] sowie der die für die Sekundarstufe I [Klasse 7 bis 9]) Bezug genommen.

Die Ergebnisdarstellungen der drei Teiluntersuchungen schließen jeweils mit der Entscheidung über die Hypothesen.

Ergebnisdarstellung Teiluntersuchung 1

6.1 Die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9)

In dieser Teiluntersuchung wird den Fragen nachgegangen, ob in ausreichendem Umfang Berufswünsche geäußert werden und ob sich die in der Literatur berichteten Forschungsbefunde zur Geschlechtstypik der Interessenorientierung von Berufswünschen sowie dem Wandel vom „Traumberuf“ zum realistischen Berufswunsch auch für diese Stichprobe bestätigen lassen.

6.1.1 Berufswunsch – ja oder nein

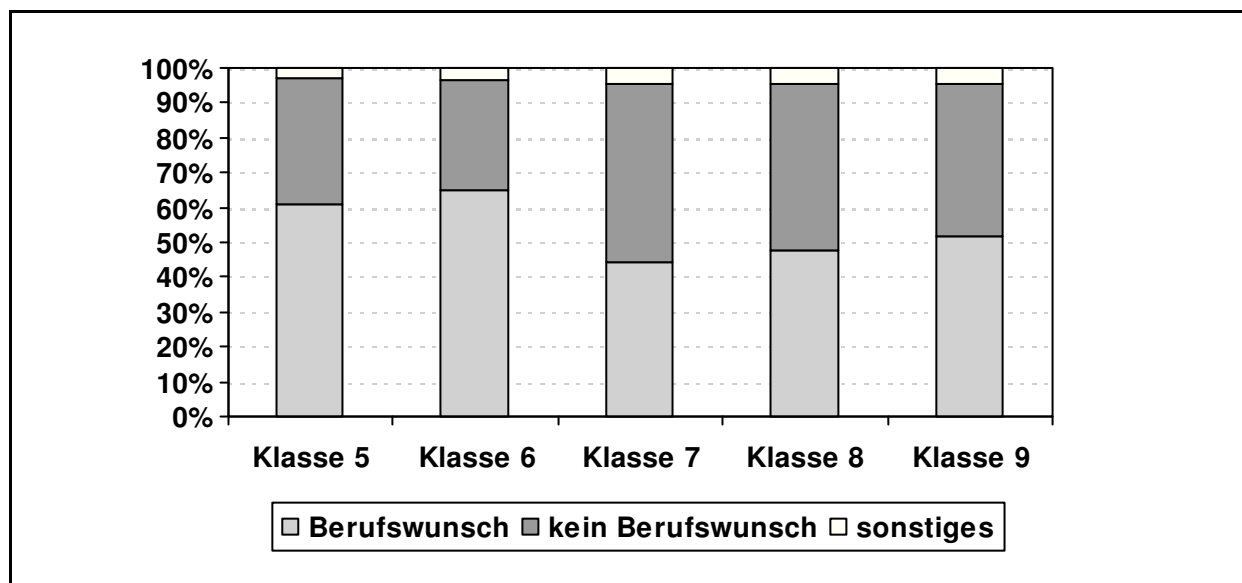
(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Über 60 % der befragten Grundschulkinder äußern Berufswünsche. In Klasse 7 geben nur rund 44 %, in der 8. Klasse 48 % und in der 9. Klasse 52 % der Befragten einen Berufswunsch an. Dies bildet sich natürlich auch im Anteil der Jugendlichen ohne Angabe eines Berufswunsches ab: Dieser ist in Klassenstufe 7 mit 51 % am höchsten, gefolgt von Klasse 8 mit 47 % und Klasse 9 mit 44 %. Dabei handelt es sich nicht um „technische“ Lücken (*Teilnehmer/in hat am entsprechenden Messzeitpunkt nicht teilgenommen bzw. den Fragebogen nicht zu Ende bearbeitet*). Dies kann nach sorgfältigem Abgleich der Fragebogen mit der Datendatei ausgeschlossen werden. D. h., dass die befragten Kinder bzw. Jugendlichen bewusst keinen Berufswunsch angeben. Dabei kann es sich natürlich auch um eine willentliche Nichtangabe eines eventuell vorhandenen Berufswunsches handeln. Dieser Aspekt muss bei der Interpretation der Daten unbedingt mitberücksichtigt werden. Der Anteil der Kategorie „sonstiges“ überschreitet an keinem Befragungstermin 5%. Darunter fällt

- die Angabe eines Interessengebietes,
- „Provokationen“ wie *Dealer, Zuhälter, Prostituierte*,
- nicht klassifizierbare Berufsbezeichnungen, wie *Behindertentechniker* bzw.
- zu allgemeine Berufsbezeichnungen, wie *Beamter*.

In der Abbildung 5 wird das eben Beschriebene mit Hilfe der graphischen Darstellung der prozentualen Häufigkeiten illustriert. Die absoluten Häufigkeiten je Klassenstufe können der Tabelle 4a im Anhang 4 entnommen werden.

Abbildung 5: Berufswünsche – ja oder nein (prozentuale Häufigkeiten)
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)



(1) Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In der Tabelle 31 können die absoluten und prozentualen Angaben von Berufswünschen je Klassenstufe im Vergleich der Geschlechter nachgelesen werden.

Tabelle 31: Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------|---------------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|--------------|
| N | | 683 | 562 | 2929 | 3261 | 3328 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n_(100%) | 326 | 264 | 1552 | 1715 | 1732 |
| Berufswunsch ja | | 211 (65%) | 179 (68%) | 727* (47%) | 878 (51%) | 947 (55%) |
| nein | | 105 (32%) | 78 (29%) | 753 (48%) | 756 (44%) | 721 (41%) |
| sonstiges | | 10 (3%) | 7 (3%) | 72 (5%) | 81 (5%) | 73 (4%) |
| männlich | n_(100%) | 357 | 298 | 1377 | 1546 | 1596 |
| Berufswunsch ja | | 205 (57%) | 187 (63%) | 572 (41%) | 678 (44%) | 788 (49%) |
| nein | | 142 (40%) | 98 (33%) | 748 (54%) | 790 (51%) | 734 (46%) |
| sonstiges | | 10 (3%) | 13 (4%) | 57 (4%) | 78 (5%) | 74 (5%) |

Zu allen Messzeitpunkten äußern häufiger die Mädchen bzw. weiblichen Jugendlichen einen Berufswunsch. Dies wird in den Klassenstufen 7, 8 und 9 auch als signifikant ausgewiesen:

Klasse 7 ($\chi^2[1, N = 2929] = 9.93, p = .007, w = .05$ [kleiner Effekt]); Klasse 8 ($\chi^2[1, N = 3261] = 17.80, p = .000, w = .07$ [kleiner Effekt]); Klasse 9 ($\chi^2[1, N = 3328] = 10.23, p = .006, w = .05$ [kleiner Effekt]).

Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Das Antwortverhalten der befragten Grundschüler/innen hinsichtlich des Vorhandenseins oder Nichtvorhandenseins eines Berufswunsches in Klasse 5 und 6 unterscheidet sich nicht in Abhängigkeit von der in Klasse 6 ausgesprochenen Bildungsgangempfehlung. In Klasse 7 äußern häufiger die Gymnasiast/inn/en einen Berufswunsch. Wie der Tabelle 32 zu entnehmen ist, geben in Klasse 7 47 % der Gymnasiast/inn/en, aber nur 42 % der Real-, 43% der Haupt- und 40 % der Gesamtschüler/innen einen Berufswunsch an ($\chi^2[6, N = 2929] = 9.93, p = .004, w = .10$ [kleiner Effekt]). In Klasse 8 verschiebt sich dieses Verhältnis zugunsten der Real- und Hauptschüler/innen. 52% der Realschüler/innen bzw. 50% der Hauptschüler/innen nennen einen Berufswunsch ($\chi^2[6, N = 3261] = 14.36, p = .026, w = .10$ [kleiner Effekt]). In Klasse 9 zeigt sich dieses unterschiedliche Antwortverhalten noch deutlicher. 62% der Real- bzw. Hauptschüler/innen geben nun Berufswünsche an. Dem gegenüber sind es nur noch 43 % der Gymnasiast/inn/en bzw. 54 % der Gesamtschüler/innen, die Berufswünsche notieren ($\chi^2[6, N = 3328] = 95.96, p = .000, w = .17$ [mittlerer Effekt]).

Tabelle 32: Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Schulform
Teil 1 (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------------------------|-------------|-----------------------|--------------|--------------|
| N | 319 | 301 | 2929 | 3261 | 3328 |
| Schulform | | | | | |
| | Gymnasialempfehlung | | bzw. Gymnasium | | |
| n (100%) | 144 | 139 | 1441 | 1533 | 1464 |
| Berufswunsch ja | 91 (63%) | 92 (66%) | 685 (47%) | 701 (46%) | 630 (43%) |
| nein | 45 (31%) | 42 (30%) | 706 (49%) | 759 (49%) | 761 (52%) |
| sonstiges | 8 (6%) | 5 (4%) | 50 (4%) | 73 (5%) | 73 (5%) |

Tabelle 32: Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Schulform
Teil 2 (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|---------------------------------|-----------------|-------------------------|-----------------|-----------------|
| | Realschulempfehlung | | bzw. Realschule | | |
| n (100%) | 73 | 68 | 710 | 857 | 961 |
| Berufswunsch ja | 53 (72%) | 48 (71%) | 296 (42%) | 450 (52%) | 595 (62%) |
| nein | 17 (24%) | 14 (21%) | 384 (54%) | 366 (43%) | 328 (34%) |
| sonstiges | 3 (4%) | 6 (8%) | 30 (4%) | 41 (5%) | 38 (4%) |
| | Hauptschulempfehlung | | bzw. Hauptschule | | |
| n (100%) | 16 | 14 | 197 | 246 | 272 |
| Berufswunsch ja | 12 (75%) | 9 (64%) | 84 (43%) | 123 (50%) | 168 (62%) |
| nein | 4 (25%) | 5 (36%) | 100 (51%) | 108 (44%) | 94 (34%) |
| sonstiges | 0 (0%) | 0 (0%) | 13 (6%) | 15 (6%) | 10 (4%) |
| | ab Klasse 7 Gesamtschule | | | | |
| n (100%) | 86 | 80 | 581 | 625 | 631 |
| Berufswunsch ja | 55 (66%) | 51 (64%) | 234 (40%) | 282 (45%) | 342 (54%) |
| nein | 24 (29%) | 28 (35%) | 311 (54%) | 313 (50%) | 263 (42%) |
| sonstiges | 4 (5%) | 1 (1%) | 36 (7%) | 30 (5%) | 26 (4%) |

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Das generelle Antwortverhalten der 136 Probanden des Längsschnittes unterscheidet sich nicht von dem der fünf Querschnitte (s. Tabelle 4b im Anhang 4). Mit einer Ausnahme in Klasse 6 bestätigt sich im Vergleich nach **Geschlecht**, dass die befragten Probandinnen häufiger einen Berufswunsch angeben als die männlichen Befragten (vgl. Tabelle 4c im Anhang 4). Allerdings wird dieser Unterschied in der Längsschnittstichprobe nur zu einem Zeitpunkt als signifikant ausgewiesen, und zwar in Klasse 7. Hinsichtlich der Designvariablen „**Schulform**“ zeigt sich lediglich in Klasse 6 ein Unterschied: Hier äußern mit 40 % häufiger die zukünftigen Nicht-Gymnasiast/inn/en einen Berufswunsch als die Gruppe der Gymnasiast/inn/en mit 28% ($\chi^2[1, N = 136] = 3.53, p = .006, w = .16$ [kleiner Effekt]).

(3) Entwicklungsverlauf von Klasse 5 zu 9

Im Längsschnitt bestätigt sich die in der Gegenüberstellung der fünf Querschnitte beobachtete deutliche Abnahme des Anteils der Berufswünsche mit Beginn der Oberstufe (s. Tabelle 4a und 4b im Anhang 4). So ist dieser Anteil im Vergleich von Grundschule und 7. Klassenstufe in Klasse 7 mit 44 % % signifikant geringer als in Klassenstufe 6 mit 68 % ($\chi^2[3, N = 136] = 21.03, p = .000, w = .39$ [mittlerer Effekt]). Von Klasse 7 zu 9 nimmt der Anteil geäußerter Berufswünsche wieder zu. Statistisch nachweisbar ist dies im Vergleich von Klasse 8 zu 9. So geben in Klasse 8 lediglich 47 % der Jugendlichen einen Berufswunsch an, in Klasse 9 dagegen 51 % ($\chi^2[3, N = 136] = 7.82, p = .049, w = .23$ [kleiner Effekt]). Insgesamt ist aber zu konstatieren, dass der Anteil von Proband/inn/en, die einen Berufswunsch angegeben, von der 5. (69 %) zur 9. Klasse (50 %) deutlich abnimmt ($\chi^2[3, N = 136] = 11.20, p = .011, w = .28$ [kleiner Effekt], s. Tabelle 4b im Anhang 4). Dieser generelle Entwicklungsverlauf bestätigte sich für beide Geschlechter ($\chi^2_{weiblich}[4, N = 69] = 16.42, p = .003, w = .48$ [mittlerer Effekt], $\chi^2_{männlich}[4, N = 67] = 35.75, p = .003, w = .73$ [großer Effekt], s. Tabelle 4c im Anhang 4). Im Verlauf der Befragung nimmt der Anteil der Gymnasiast/inn/en mit einem Berufswunsch deutlich ab, der der Nicht-Gymnasiast/inn/en immer weiter zu (s. Tabelle 33). Dies wird besonders deutlich in Klassenstufe 9. Hier weist die Kreuztabelle für die einzelnen Schulformen aus, dass 62 % der Gymnasiast/inn/en, aber nur 45 % der Realschüler/innen, nur 2 der 5 Hauptschüler/innen sowie 28 % der Gesamtschüler/innen keinen Berufswunsch angeben ($\chi^2[3, N = 136] = 13.7, p = .003, w = .32$ [mittlerer Effekt]).

Tabelle 33: Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Schulform
Teil 1 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|------------------|-----------------------------------|---------------------------|------------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 136 | 136 | 136 | 136 | 136 |
| Schulform | | | | | |
| n (100%) | Gymnasialempfehlung 63 | 63 | bzw. Gymnasium 63 | 63 | 63 |
| Berufswunsch ja | 39 (62%) | 38 (60%) | 31 (49%) | 21 (33%) | 22 (35%) |
| nein | 22 (35%) | 23 (37%) | 29 (46%) | 31 (49%) | 39 (62%) |
| sonstiges | 2 (3%) | 2 (3%) | 3 (5%) | 11 (17%) | 2 (3%) |

Tabelle 33: Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Schulform
Teil 2 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------|---------------------------|-------------------|----------------------|-------------------|-------------------|
| | Keine Gymnasialempfehlung | | bzw. Nicht-Gymnasium | | |
| n (100%) | 73 | 73 | 73 | 73 | 73 |
| Berufswunsch ja | 55 (75%) | 55 (75%) | 29 (40%) | 37 (51%) | 47 (64%) |
| nein | 16 22(%) | 17 (23%) | 39 (53%) | 33 (45%) | 24 (33%) |
| sonstiges | 2 (3%) | 1 (1%) | 5 (7%) | 3 (4%) | 2 (3%) |

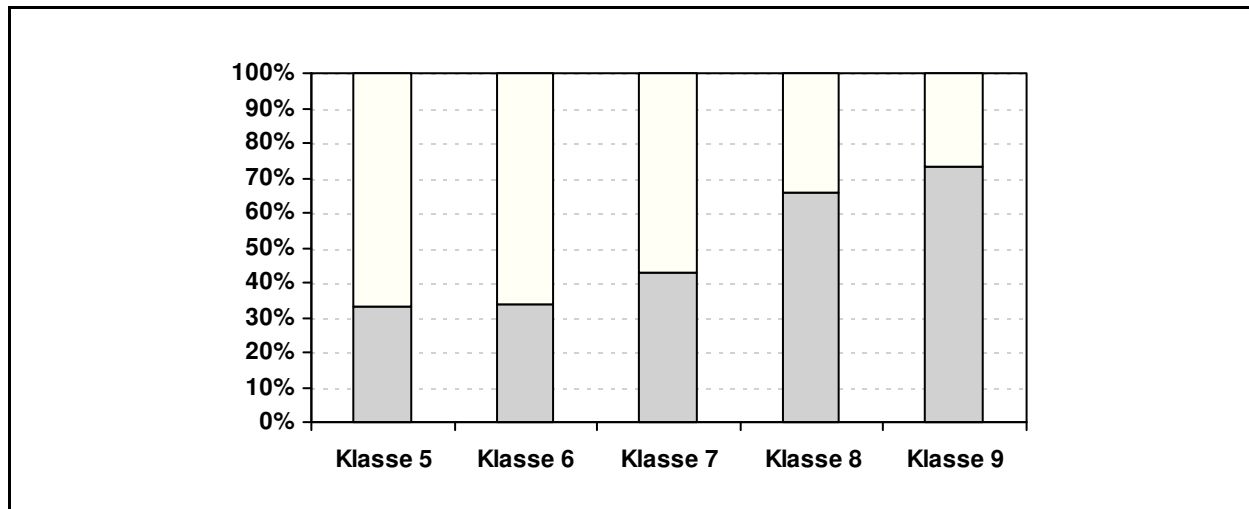
Neben diesen berichteten Unterschieden in Abhängigkeit von der Schulform bzw. im Vergleich von Gymnasiast/inn/en zu Nicht-Gymnasiast/inn/en bestätigt sich der generelle Entwicklungsverlauf. Sowohl in der Gruppe der Gymnasiast/inn/en als in der der Nicht-Gymnasiast/inn/en nimmt die Anzahl der Probanden mit Berufswünschen von Klasse 5 zu 9 ab, die der ohne Berufswünsche zu ($\chi^2_{\text{Gymnasium}} [4, N = 63] = 22.89, p = .000, w = .60$ [großer Effekt], $\chi^2_{\text{nicht Gymnasium}} [4, N = 73] = 36.08, p = .000, w = .70$ [großer Effekt], s. Tabelle 33).

6.1.2 Bandbreite der berücksichtigten Berufe

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In der Bundesrepublik Deutschland existieren derzeit 2287 verschiedene als verbindlich definierte Bezeichnungen für Berufe bzw. Berufsarten (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 13). Alle Befragungstermine zusammengekommen, werden von den Kindern und Jugendlichen 297 unterschiedliche Berufe benannt. (*Dabei wird an dieser Stelle nicht weiter zwischen Berufsklassen, allgemeinen Berufsbenennungen und Spezialisierungsformen differenziert, sondern alle drei Formen unter dem Begriff „Beruf“ zusammengefasst; A. d. A.*) In Klassenstufe 5 werden 98, in der 6. Klasse 100, in der 7. Klasse 127, in der 8. Klasse 196 und in der 9. Klasse 218 unterschiedliche Berufe berücksichtigt. In der Abbildung 6 werden die prozentualen Häufigkeiten der Anzahl unterschiedlicher Berufe je Klassenstufe dargestellt. Als Bezugspunkt der vergleichenden Darstellung je Klassenstufe dienen die insgesamt von den Befragungsteilnehmer/innen berücksichtigten 297 unterschiedlichen Berufe. In der 5. Klasse werden rund 30 % dieser 297 Berufe angeführt, in Klasse 9 etwas über 70 % (s. Abbildung 6). Dabei zeigen sich zu keinem Zeitpunkt Unterschiede zwischen den weiblichen und männlichen Befragten.

Abbildung 6: Anzahl der berücksichtigten Berufe je Klassenstufe in Prozent (100% = 297)
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)



Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In den Klassenstufen 5 und 6 besteht kein Zusammenhang zwischen der Vielfalt der Berufswünsche und des durch die Bildungsgangempfehlung nahegelegten weiteren Bildungsganges. In der Sekundarstufe I dagegen können in Abhängigkeit von der besuchten Schulform und unter Berücksichtigung des Geschlechts Unterschiede nachgewiesen werden (s. Tabelle 34 und 35). Betrachtet man das Antwortverhalten in der Klassenstufe 7, so zeigt sich, dass die Anzahl berücksichtigter Berufe sowohl in den Antworten der Gymnasiastinnen als auch der Gymnasiasten deutlich geringer ist als bei denen der Schülerinnen bzw. Schüler aus der Real-, Haupt- und Gesamtschule. In Klasse 8 unterscheiden sich die Gymnasiast/inn/en und Realschüler/innen nicht. Der Unterschied zwischen Gymnasiast/inn/en und Gesamt- und Hauptschüler/inne/n bleibt jedoch bestehen, ergänzt durch einen signifikanten Unterschied zwischen der Bandbreite der Berufswünsche der Real- und Hauptschüler/inne/n. In Klasse 9 bleiben bei den weiblichen Jugendlichen diese beschriebenen Unterschiede bestehen. Bei den männlichen Jugendlichen zeigt sich in Klasse 9, dass die Realschüler eine geringere Anzahl an Berufen berücksichtigten als die Gesamt- und Hauptschüler.

Tabelle 34: Anzahl berücksichtigter Berufe: Vergleich nach Schulform – weibliche Jugendliche (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------------------|----------------------------------|--------------|---------------|---------------|
| N _{Gesamtstichprobe} | | 2929 | 3261 | 3328 |
| weiblich | | 727 | 878 | 947 |
| Gymnasium | n ¹ _(100%) | 409* | 413* | 376* |
| | n ² | 68* (17%) | 108* (26%) | 101* (27%) |
| Realschule | n ¹ _(100%) | 174* | 250** | 296** |
| | n ² | 51* (29%) | 73** (29%) | 86** (29%) |
| Hauptschule | n ¹ _(100%) | 34* | 55** | 72** |
| | n ² | 16* (47%) | 31** (56%) | 33** (46%) |
| Gesamtschule | n ¹ _(100%) | 110* | 160* | 203* |
| | n ² | 44* (40%) | 67* (42%) | 78* (38%) |

n¹ = Anzahl an Berufswunschnennungen / n² = Anzahl verschiedener Berufe

| Klassenstufe | Vergleich | Chi ² |
|--------------|--------------------------|---|
| 7 | *Gymnasium Realschule | ($\chi^2[1, N = 583] = 9.62, p = .05, w = .13$, [kleiner Effekt]) |
| | *Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 443] = 15.33, p = .05, w = .17$, [kleiner Effekt]) |
| | *Gesamtschule | ($\chi^2[1, N = 519] = 21.95, p = .05, w = .20$, [kleiner Effekt]) |
| 8 | *Gymnasium Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 468] = 14.92, p = .05, w = .17$, [kleiner Effekt]) |
| | *Gesamtschule | ($\chi^2[1, N = 573] = 9.34, p = .05, w = .13$, [kleiner Effekt]) |
| | **Realschule Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 305] = 9.76, p = .05, w = .18$, [kleiner Effekt]) |
| 9 | *Gymnasium Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 448] = 7.27, p = .05, w = .13$, [kleiner Effekt]) |
| | *Gesamtschule | ($\chi^2[1, N = 579] = 5.70, p = .05, w = .31$, [mittlerer Effekt]) |
| | **Realschule Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 368] = 5.04, p = .05, w = .12$, [kleiner Effekt]) |

Tabelle 35: Anzahl berücksichtigter Berufe: Vergleich nach Schulform – männliche Jugendliche (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------------------|----------------------------------|-------------|-------------|-------------|
| N _{Gesamtstichprobe} | | 2938 | 3261 | 3328 |
| männlich | | 572 | 678 | 788 |
| Gymnasium | n ¹ _(100%) | 276* | 288* | 254 |
| | n ² | 59 (21%) | 77 (27%) | 84 (33%) |
| Realschule | n ¹ _(100%) | 122* | 200 | 299** |
| | n ² | 46 (38%) | 69 (34%) | 87 (29%) |
| Hauptschule | n ¹ _(100%) | 50* | 68* | 96** |
| | n ² | 25 (50%) | 29 (43%) | 43 (45%) |
| Gesamtschulen | n ¹ _(100%) | 124* | 122* | 139** |
| | n ² | 49 (39%) | 54 (44%) | 55 (39%) |

n¹ = Anzahl an Berufswunschnennungen / n² = Anzahl verschiedener Berufe

| Klassenstufe | Vergleich | Chi ² |
|--------------|--------------------------|--|
| 7 | *Gymnasium Realschule | ($\chi^2[1, N = 398] = 8.55, p = .05, w = .15$, [kleiner Effekt]) |
| | *Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 326] = 13.46, p = .05, w = .20$, [kleiner Effekt]) |
| | *Gesamtschule | ($\chi^2[1, N = 400] = 10.43, p = .05, w = .16$, [kleiner Effekt]) |
| 8 | *Gymnasium Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 356] = 4.68, p = .05, w = .11$, [kleiner Effekt]) |
| | *Gesamtschule | ($\chi^2[1, N = 410] = 8.24, p = .05, w = .14$, [kleiner Effekt]) |
| | *Realschule Hauptschule | ($\chi^2[1, N = 395] = 5.44, p = .05, w = .12$, [kleiner Effekt]) |
| 9 | *Realschule Gesamtschule | ($\chi^2[1, N = 438] = 4.59, p = .05, w = .10$, [kleiner Effekt]) |

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Aufgrund des im Vergleich zu den Querschnitten geringen Stichprobenumfangs der Längsschnittstichprobe ist die Anzahl der von den Befragungsteilnehmer/innen insgesamt berücksichtigten Berufe deutlich geringer als die in den Querschnitten. Aus diesem Grund wird längsschnittlich das Verhältnis von Berufen, die nur von einer Person benannt werden, zu Berufen, die von mindestens zwei Befragungsteilnehmer/innen angeführt werden, untersucht. Der Tabelle 36 können die entsprechenden absoluten und prozentualen Häufigkeiten je Messzeitpunkt entnommen werden.

Tabelle 36: Bandbreite der berücksichtigten Berufe
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N Berufswunsch | 94 | 93 | 60 | 58 | 69 |
| | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) |
| Beruf (nur von einer Person benannt) | 26 | 42 | 24 | 37 | 38 |
| | (28%) | (45%) | (40%) | (64%) | (55%) |
| Beruf (von mindestens zwei Personen benannt) | 68 | 51 | 36 | 21 | 31 |
| | (72%) | (55%) | (60%) | (36%) | (45%) |

Zwischen den fünf Messzeitpunkten zeigen sich Unterschiede in den prozentualen Anteilen der Berufe, die jeweils von nur einem bzw. mehreren Proband/innen berücksichtigt werden. Diese Unterschiede zeigen sich sowohl für die weiblichen als auch für die männlichen Probanden (s. Tabelle 37).

Tabelle 37: Bandbreite der berücksichtigten Berufe – Vergleich nach Geschlecht
Teil 1 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N Berufswunsch | 94 | 93 | 60 | 58 | 69 |
| Geschlecht | | | | | |
| weiblich | 52 | 46 | 38 | 33 | 37 |
| | n _(100%) | | | | |
| Beruf (nur von einer Person benannt) | 12 | 21 | 15 | 22 | 22 |
| | (23%) | (46%) | (39%) | (67%) | (60%) |
| Beruf (von mindestens zwei Personen benannt) | 40 | 25 | 23 | 11 | 15 |
| | (77%) | (54%) | (60%) | (33%) | (40%) |

Tabelle 37: Bandbreite der berücksichtigten Berufe – Vergleich nach Geschlecht
Teil 2 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse 5)

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|--|---------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| männlich | n_(100%) | 42 | 47 | 22 | 25 | 32 |
| Beruf (nur von einer Person benannt) | | 14 (33%) | 21 (45%) | 9 (41%) | 15 (60%) | 16 (50%) |
| Beruf (von mindestens zwei Personen benannt) | | 28 (67%) | 26 (55%) | 13 (59%) | 10 (40%) | 16 (50%) |

(3) Entwicklungsverlauf Klasse 5 bis 9

Der Anteil von Berufen, die nur von einer/m Proband/inn/en als Berufswunsch angeführt werden, nimmt von der 5. zur 9. Klasse zu und der Anteil derjenigen, die von mehreren Personen gleichzeitig als Berufswunsch angegeben werden, deutlich ab ($\chi^2[1, N = 52] = 5.93$, $p = .015$, $w = .34$, [mittlerer Effekt], s. Tabelle 37). Dieser Trend bestätigt sich für beide **Geschlechter**, wird allerdings hier nicht als signifikant ausgewiesen. Die hinsichtlich der einzelnen Querschnitte diskutierten Unterschiede zwischen den **Schulformen** zeigen sich im Längsschnitt nicht.

6.1.3 Die zehn beliebtesten Berufe

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Im Ranking der Beliebtheit der Berufe zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Geschlechtern, so dass die Ergebnisse für die weiblichen und männlichen Befragten getrennt dargestellt werden. Die zehn beliebtesten Berufe können Tabelle 39 entnommen werden. Die Zahl vor dem Beruf gibt jeweils die Anzahl absoluter Nennungen an.

Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Tabelle 39 spiegelt deutlich geschlechtsspezifische Präferenzen in den Berufswünschen wider. Abbilden lässt sich dies über die berufliche Interessenorientierung nach Holland (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.2). So bevorzugen Mädchen bzw. weibliche Jugendliche in allen Klassenstufen künstlerisch-kreative, erziehend-pflegende sowie ab Klasse 7 führend-verkaufende Berufe (*Hotel-, Einzelhandelskauffrau* und *Kauffrau allgemein*). Die Jungen bzw. männlichen Jugendlichen dagegen präferieren handwerklich-technische und ordnend-verwaltende Berufe (s. Tabelle 38, Tabelle 51 im Anhang 5 zur Gesamtstichprobe).

Tabelle 38: Berufliche Interessenorientierung (erster Holland-Code)
Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N¹ | 202 | 185 | 718 | 672 | 769 |
| Geschlecht | | | | | |
| weiblich n _(= 100%) | 120 | 104 | 394 | 381 | 372 |
| handwerklich-technisch | 12 (10%) | 10 (10%) | 5 (1%) | 8 (2%) | 10 (3%) |
| untersuchend-forschend | 21 (17%) | 18 (17%) | 55 (14%) | 46 (12%) | 8 (2%) |
| künstlerisch-kreativ | 46 (38%) | 38 (37%) | 100 (25%) | 79 (21%) | 83 (22%) |
| erziehend-pflegend | 32 (27%) | 27 (26%) | 129 (33%) | 118 (31%) | 114 (31%) |
| führend-verkaufend | 6 (5%) | 6 (6%) | 83 (21%) | 96 (25%) | 142 (38%) |
| ordnend-verwaltend | 2 (3%) | 5 (5%) | 22 (6%) | 34 (9%) | 15 (4%) |
| männlich n _(= 100%) | 82 | 81 | 324 | 291 | 397 |
| handwerklich-technisch | 14 (17%) | 27 (33%) | 106 (33%) | 99 (34%) | 112 (28%) |
| untersuchend-forschend | 6 (7%) | 6 (7%) | 74 (23%) | 53 (18%) | 101 (25%) |
| künstlerisch-kreativ | 19 (23%) | 11 (13%) | 46 (14%) | 55 (19%) | 49 (12%) |
| erziehend-pflegend | 20 (24%) | 19 (23%) | 33 (10%) | 26 (9%) | 23 (6%) |
| führend-verkaufend | 8 (10%) | 10 (12%) | 36 (11%) | 35 (12%) | 73 (18%) |
| ordnend-verwaltend | 15 (18%) | 8 (10%) | 29 (9%) | 23 (8%) | 39 (10%) |
| χ^2 | 24.47 | 29.36 | 186.02 | 162.35 | 266.10 |
| <i>df</i> | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| <i>p</i> | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| <i>w</i> | .34 | .39 | .50 | .50 | .58 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | groß | groß | groß |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen ein Holland-Code zugeordnet werden kann (s. Tabelle 29 Punkt 5.2.2.2)

Tabelle 39: Die zehn am häufigsten genannten Berufe in Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 - getrennt nach Geschlecht (Erstwünsche)

| Klasse 5 (N = 416) | | Klasse 6 (N = 366) | | Klasse 7 (N = 1299) | | Klasse 8 (N = 1556) | | Klasse 9 (N = 1735) | |
|--------------------|------------------|--------------------|-----------------|---------------------|------------------|---------------------|------------------|---------------------|---------------------|
| Mädchen | | | | | | | | | |
| (N = 211) | | (N = 179) | | (N = 727) | | (N = 878) | | (N = 947) | |
| 31 | Schauspielerin | 20 | Schauspielerin | 75 | Ärztin | 66 | Ärztin | 61 | Hotelfachfrau |
| 21 | Tierärztin | 18 | Tierärztin | 64 | Anwältin | 56 | Anwältin | 48 | Ärztin |
| 12 | Lehrerin | 12 | Ärztin | 51 | Schauspielerin | 41 | Schauspielerin | 40 | Krankenschwester |
| 9 | Tierpflegerin | 10 | Lehrerin | 46 | Tierärztin | 40 | Hotelfachfrau | 36 | Designerin |
| 7 | Fotografin | 8 | Friseurin | 35 | Lehrerin | 37 | Tierärztin | 36 | Anwältin |
| 7 | Friseurin | 8 | Tierpflegerin | 25 | Architektin | 34 | Polizistin | 27 | Journalistin |
| 7 | Kindergärtnerin | 7 | Anwältin | 24 | Designerin | 27 | Krankenschwester | 26 | Erzieherin |
| 7 | Krankenschwester | 5 | Autorin | 22 | Polizistin | 25 | Kindergärtnerin | 25 | Kauffrau |
| 6 | Ärztin | 5 | Fotografin | 19 | Hotelfachfrau | 24 | Psychologin | 20 | Einzelhandelskauf. |
| 6 | Anwältin | 5 | Kindergärtnerin | 19 | Krankenschwester | 22 | Designerin | 20 | Schauspielerin |
| Jungen | | | | | | | | | |
| (N = 205) | | (N = 187) | | (N = 572) | | (N = 678) | | (N = 788) | |
| 19 | Fußballer | 11 | Arzt | 46 | Pilot | 49 | Kfz-Mechaniker | 101 | Informatiker |
| 15 | Polizist | 10 | Kfz-Mechaniker | 38 | Computerfachmann | 48 | Informatiker | 54 | Kfz-Mechaniker |
| 14 | Sportler | 10 | Anwalt | 37 | Sportler | 30 | Anwalt | 39 | Polizist |
| 13 | Arzt | 10 | Sportler | 34 | Anwalt | 29 | Pilot | 32 | Designer |
| 9 | Architekt | 5 | Koch | 32 | Koch | 28 | Architekt | 24 | Einzelhandelskaufm. |
| 8 | Anwalt | 8 | Lehrer | 31 | Informatiker | 23 | Polizist | 22 | Koch |
| 7 | Schauspieler | 8 | Polizist | 29 | Polizist | 21 | Ingenieur | 22 | Anwalt |
| 6 | Koch | 8 | Schauspieler | 28 | Kfz-Mechaniker | 20 | Arzt | 20 | Ingenieur |
| 6 | Tierarzt | 7 | Pilot | 23 | Schauspieler | 20 | Fußballer | 20 | Pilot |
| 5 | Kfz-Mechaniker | 6 | Fußballer | 22 | Arzt | 19 | Sportler | 18 | Tischler |

Hinsichtlich des prozentualen Anteils der zehn beliebtesten Berufe an der Anzahl aller Berufswunschennennungen zeigt sich kein Unterschied zwischen den Geschlechtern. In den Klassenstufen 5 bis 7 decken die zehn beliebtesten Berufe etwas über 50 % aller Berufswünsche der Kinder und Jugendlichen ab (Ausnahme: 46 % bei den männlichen Befragten in Klasse 7). In den Klassenstufen 8 und 9 ist dieser Anteil bei beiden Geschlechtern vergleichbar geringer (s. Tabelle 40).

Tabelle 40: Prozentualer Anteil der zehn beliebtesten Berufe an allen Berufswunschennennungen im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------------|---------------------|--------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| N Berufswunsch | | 416 | 366 | 1299 | 1556 | 1735 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n _(100%) | 211 | 179 | 727 | 878 | 947 |
| | | 114 (54%) | 96 (54%) | 380 (52%) | 369 (42%) | 340 (36%) |
| männlich | n _(100%) | 205 | 187 | 572 | 678 | 788 |
| | | 107 (52%) | 86 (46%) | 321 (56%) | 285 (42%) | 355 (45%) |

Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die Analyse der zehn beliebtesten Berufswünsche in Abhängigkeit von der Schulform belegt bereits in Klasse 5 und 6 deutliche Unterschiede. Es zeigt sich, dass die Schüler/innen in Abhängigkeit von der Schulform in der Sekundarstufe I – auch der zukünftigen – unterschiedliche Berufe präferieren. Die Unterschiede zwischen den Schulformen werden in der Tabelle 41 durch Fettdruck (Gymnasist/inn/en) und kursiv (Nicht- Gymnasist/inn/en) herausgestellt.

Die beobachteten Unterschiede lassen sich wiederum mit Hilfe der Klassifizierung der Berufe durch die Holland-Codierung inferenzstatistisch belegen. Sowohl die zukünftigen Nicht-Gymnasiaste/inne/n (Klasse 5 und 6) als auch die tatsächlichen Nicht-Gymnasiast/inne/n ab Klasse 7 wählen in allen betrachteten Klassenstufen primär handwerklich-technische sowie ordnend-verwaltende Berufe. Die zukünftigen und tatsächlichen Gymnasiaste/inne/n dagegen präferieren Berufe aus dem untersuchend-forschenden, künstlerisch-kreativen, erziehend-pflegenden sowie führend-verkaufenden Bereich (Klasse 5: $\chi^2[5, N = 202] = 21.53, p = .001, w = .33$, [mittlerer Effekt]; Klasse 6: $\chi^2[5, N = 185] = 13.79, p = .017, w = .27$, [kleiner Effekt]; Klasse 7: $\chi^2[5, N = 718] = 63.39, p = .000, w = .29$, [kleiner Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[5, N = 672] = 32.04, p = .000, w = .21$, [kleiner Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[5, N = 769] = 40.07, p = .000$,

$w = .23$, [kleiner Effekt]) (s. Tabelle 4d im Anhang 4). Bezogen auf die Berufe in der Rankingliste (s. Tabelle 41, Tabelle 5p im Anhang 5) bedeutet dies konkret, dass bereits die zukünftigen Gymnasiast/innen Berufe wie *Arzt/Ärztin*, *Rechtsanwalt/-anwältin*, *Lehrer/in*, *Informatiker/in*, *Pilot/in* angeben, dagegen die Hauptschüler/innen Berufe wie *KFZ-Mechaniker/in*, *Koch/Köchin*, *Tierpfleger/in* und *Friseur/in*. Die Berufe *Polizist/Polizistin*, *Krankenschwester/-pfleger*, *Hotelfachfrau* sowie kaufmännische Berufe werden in erster Linie von den (zukünftigen) Realschüler/innen benannt. Die Berufswünsche der Gesamtschüler/innen entsprechen sowohl denen der Haupt- als auch denen der Realschüler/innen.

Hinsichtlich des prozentualen Anteils der zehn beliebtesten Berufswünsche an der Anzahl aller Berufswünsche je Klassenstufe erweist sich das Antwortverhalten zwischen den Schüler/innen von Gymnasium, Realschule und Gesamtschule als vergleichbar: Der Anteil wird von Klassenstufe zu Klassenstufe geringer. Dies gilt auch für den Vergleich der zukünftigen Schüler/innen dieser Schulformen. In der 7., 8. und 9. Klasse zeigt sich jedoch bei den Hauptschüler/innen, dass die zehn beliebtesten Berufe bei Schüler/innen/en dieser Schulform deutlich häufiger berücksichtigt werden, d. h. einen höheren Prozentsatz an den insgesamt geäußerten Berufswünschen ausmachen. Dies kann sowohl in Klassenstufe 7 im Vergleich der Haupt- mit den Realschülerinnen (82% zu 51%; $\chi^2[1, N = 208] = 5.15, p = .05, w = .16$, [kleiner Effekt]) als auch in Klasse 8 insbesondere im Vergleich der Haupt- und Realschüler (68% zu 42%; $\chi^2[1, N = 268] = 6.57, p = .05, w = .16$, [kleiner Effekt]) sowie in Klasse 9 für den Vergleich der Haupt- mit den Gesamtschülerinnen und -schülern statistisch belegt werden (58% zu 39% bzw. 63% zu 49%; $\chi^2[1, N = 275] = 4.29, p = .05, w = .12$, [kleiner Effekt] bzw. $\chi^2[1, N = 235] = 6.57, p = .05, w = .17$, [kleiner Effekt]).

Tabelle 41: Unterschiede bei der Beliebtheit der zehn am häufigsten genannten Berufe in Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 in Abhängigkeit vom der (zukünftigen) Schulform: Gymnasium (**Fettdruck**) bzw. nicht Gymnasium (*kursiv*) - getrennt nach Geschlecht (Erstwünsche)

| Klasse 5 (N = 416) | | Klasse 6 (N = 366) | | Klasse 7 (N = 1299) | | Klasse 8 (N = 1556) | | Klasse 9 (N = 1735) | |
|-----------------------------|-------------------------|--------------------|------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|-------------------------|---------------------|----------------------------|
| Mädchen (N = 211) | | (N = 179) | | (N = 727) | | (N = 878) | | (N = 947) | |
| 31 | Schauspielerin | 20 | Schauspielerin | 75 | Ärztin | 66 | Ärztin | 61 | Hotelfachfrau |
| 21 | Tierärztin | 18 | Tierärztin | 64 | Anwältin | 56 | Anwältin | 48 | Ärztin |
| 12 | Lehrerin | 12 | Ärztin | 51 | <i>Schauspielerin</i> | 41 | Schauspielerin | 40 | <i>Krankenschwester</i> |
| 9 | <i>Tierpflegerin</i> | 10 | Lehrerin | 46 | Tierärztin | 40 | Hotelfachfrau | 36 | Designerin |
| 7 | <i>Fotografin</i> | 8 | <i>Friseurin</i> | 35 | Lehrerin | 37 | Tierärztin | 36 | Anwältin |
| 7 | Friseurin | 8 | <i>Tierpflegerin</i> | 25 | Architektin | 34 | <i>Polizistin</i> | 27 | Journalistin |
| 7 | Kindergärtnerin | 7 | Anwältin | 24 | Designerin | 27 | <i>Krankenschwester</i> | 26 | <i>Erzieherin</i> |
| 7 | <i>Krankenschwester</i> | 5 | <i>Autorin</i> | 22 | <i>Polizistin</i> | 25 | <i>Kindergärtnerin</i> | 25 | <i>Kauffrau</i> |
| 6 | Ärztin | 5 | Fotografin | 19 | <i>Hotelfachfrau</i> | 24 | Psychologin | 20 | <i>Einzelhandelskauff.</i> |
| 6 | Anwältin | 5 | <i>Kindergärtnerin</i> | 19 | <i>Krankenschwester</i> | 22 | <i>Designerin</i> | 20 | Schauspielerin |
| Jungen (N = 205) | | (N = 187) | | (N = 572) | | (N = 678) | | (N = 788) | |
| 19 | Fußballer | 11 | Arzt | 46 | Pilot | 49 | <i>Kfz-Mechaniker</i> | 101 | Informatiker |
| 15 | Polizist | 10 | Kfz-Mechaniker | 38 | Computerfachmann | 48 | Informatiker | 54 | <i>Kfz-Mechaniker</i> |
| 14 | Sportler | 10 | Anwalt | 37 | Sportler | 30 | Anwalt | 39 | <i>Polizist</i> |
| 13 | Arzt | 10 | <i>Sportler</i> | 34 | Anwalt | 29 | Pilot | 32 | Designer |
| 9 | Architekt | 5 | <i>Koch</i> | 32 | <i>Koch</i> | 28 | Architekt | 24 | <i>Einzelhandelskaufm.</i> |
| 8 | Anwalt | 8 | Lehrer | 31 | Informatiker | 23 | <i>Polizist</i> | 22 | Koch |
| 7 | Schauspieler | 8 | <i>Polizist</i> | 29 | <i>Polizist</i> | 21 | Ingenieur | 22 | Anwalt |
| 6 | <i>Koch</i> | 8 | Schauspieler | 28 | <i>Kfz-Mechaniker</i> | 20 | Arzt | 20 | Ingenieur |
| 6 | <i>Tierarzt</i> | 7 | <i>Pilot</i> | 23 | Schauspieler | 20 | Fußballer | 20 | Pilot |
| 5 | Kfz-Mechaniker | 6 | Fußballer | 22 | Arzt | 19 | <i>Sportler</i> | 18 | <i>Tischler</i> |

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Die Überprüfung der Übereinstimmung der zehn beliebtesten Berufe je Messzeitpunkt des Längsschnittes mit denen der Querschnitte erfolgt anhand der Häufigkeitsverteilung der zu diesen Rankinglisten gehörenden Berufe. D. h., die Information, ob ein Beruf zu den zehn beliebtesten gehört, wird binarisiert (1 = gehört zur Rankingliste, 0 = gehört nicht zur Rankingliste). Die vorgenommenen Tests weisen keine signifikanten Unterschiede zwischen der Längsschnittstichprobe und den Querschnitten aus.

Auch in der Längsschnittstichprobe zeigen sich deutliche Unterschiede in den Rankinglisten in Abhängigkeit vom **Geschlecht**. Dabei handelt es um mit den Befunden der Querschnitte übereinstimmende geschlechtsspezifische berufliche Interessenorientierungen. So bevorzugen auch die Probandinnen des Längsschnittes in allen Klassenstufen künstlerisch-kreative und erziehend-pflegende Tätigkeiten. Die Probanden dagegen präferieren handwerklich-technische und in Klasse 9 untersuchend-forschende Berufe (s. Tabelle 42, Tabelle 5m im Anhang 5 zur Längsschnittstichprobe 5. bis 9. Klasse).

Tabelle 42: Berufliche Interessenorientierung (erster Holland-Code) – Vergleich nach Teil 1 Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|----------------------------|----------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| N ¹ (= 100%) | | 81 | 81 | 53 | 54 | 65 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 51 | 44 | 33 | 32 | 35 |
| handwerklich-technisch | | 3 (6%) | 3 (7%) | 1 (3%) | 2 (6%) | 2 (6%) |
| untersuchend-forschend | | 7 (14%) | 9 (20%) | 4 (12%) | 3 (9%) | 3 (9%) |
| künstlerisch-kreativ | | 23 (45%) | 16 (36%) | 11 (33%) | 7 (22%) | 6 (17%) |
| erziehend-pflegend | | 12 (23%) | 10 (23%) | 6 (18%) | 12 (37%) | 11 (31%) |
| führend-verkaufend | | 4 (8%) | 3 (7%) | 8 (24%) | 4 (12%) | 5 (14%) |
| ordnend-verwaltend | | 2 (4%) | 3 (7%) | 3 (9%) | 4 (12%) | 8 (23%) |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen ein Holland-Code zugeordnet werden kann (s. Tabelle 29 Punkt 5.2.2.2)

Tabelle 42: Berufliche Interessenorientierung (erster Holland-Code): Vergleich nach Teil 2 Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|----------------------------------|----------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N¹ (= 100%) | | 81 | 81 | 53 | 54 | 65 |
| Geschlecht | | | | | | |
| männlich | n | 30 | 30 | 20 | 22 | 30 |
| handwerklich- technisch | | 14 (47%) | 15 (40%) | 10 (50%) | 10 (45%) | 8 (27%) |
| untersuchend- forschend | | 1 (3%) | 5 (13%) | 3 (15%) | 4 (18%) | 12 (40%) |
| künstlerisch-kreativ | | 7 (23%) | 7 (19%) | 2 (3%) | 1 (4%) | 1 (3%) |
| erziehend-pflegend | | 4 (13%) | 1 (3%) | 2 (3%) | 3 (14%) | 4 (13%) |
| führend-verkaufend | | 2 (3%) | 4 (11%) | 3 (15%) | 1 (4%) | 2 (7%) |
| ordnend-verwaltend | | 2 (3%) | 5 (13%) | 20 (30%) | 3 (14%) | 3 (10%) |
| χ^2 | | 20.76 | 20.21 | 18.96 | 16.01 | 19.12 |
| df | | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| p | | .001 | .001 | .002 | .007 | .002 |
| w | | .50 | .49 | .59 | .54 | .54 |
| Praktische | | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | groß | groß | groß | groß | groß |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen ein Holland-Code zugeordnet werden kann (s. Tabelle 29 Punkt 5.2.2.2)

In Übereinstimmung mit den betrachteten Querschnitten ist auch der prozentuale Anteil der zehn beliebtesten Berufe an allen Nennungen in der Längsschnittstichprobe zwischen den Geschlechtern überwiegend vergleichbar, abgesehen von Klasse 5 (s. Tabelle 43).

Tabelle 43: Prozentualer Anteil der zehn beliebtesten Berufe an allen Berufswunschnennungen: Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | Berufswunsch | 94 | 93 | 60 | 58 | 69 |
| weiblich | n_(100%) | 52 | 46 | 38 | 33 | 37 |
| | | 35* (67%) | 22 (48%) | 19 (50%) | 16 (48%) | 14 (38%) |
| männlich | n_(100%) | 42 | 47 | 22 | 25 | 32 |
| | | 22 52% | 20 43% | 13 59% | 12 48% | 15 46% |

* ($\chi^2[5, N = 94] = 4.41, p = .035, w = .22$, [kleiner Effekt])

Die für die Querschnitte beschriebenen Unterschiede in der Beliebtheit bestimmter Berufe in Abhängigkeit von der **Schulform** in der Sekundarstufe I finden sich im Längsschnitt nicht wieder. Der Tabelle 44 kann entnommen werden, dass sich jedoch auch in der Längsschnittstichprobe der Trend zeigt, dass der Anteil der zehn beliebtesten Berufswünsche an allen Nennungen von Klasse 5 zu 9 zurückgeht.

Tabelle 44: Prozentualer Anteil der zehn beliebtesten Berufe an allen Berufswunschnennungen: Vergleich nach Schulform (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|---|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N Berufswunsch | 94 | 93 | 60 | 58 | 69 |
| Gymnasium $n_{(100\%)}$ | 39 23 (59%) | 38 16 (42%) | 31 21 (68%) | 21 14 (67%) | 22 12 (55%) |
| Nicht- Gymnasium $n_{(100\%)}$ | 55 34 (62%) | 55 26 (47%) | 29 14 (48%) | 37 17 (46%) | 47 22 (47%) |

(3) Entwicklungsverlauf Klasse 5 bis 9

Mit der Zunahme der Bandbreite berücksichtigter Berufe geht eine deutliche Veränderung in den Rangreihen der zehn beliebtesten Berufe einher. Der Lieblingsberuf der Mädchen (*Schauspieler*) und der der Jungen (*Fußballer*) in Klasse 5 finden sie sich in Klasse 9 nur noch auf den hinteren Rangplätzen. Im Folgenden wird nun anhand der Längsschnittstichprobe die Stabilität der Berufswünsche und der beruflichen Interessenorientierung analysiert.

6.1.4 Stabilität der Berufswünsche von Klasse 5 bis 9

Die Analyse der Stabilität der Berufswünsche erfolgt anhand des Längsschnitts von 136 Proband/inn/en. Dazu wird zu allen fünf Befragungsterminen geprüft, ob der geäußerte Berufswunsch beibehalten wird oder sich verändert. Die Berufswünsche werden über die betrachteten Messzeitpunkte hinweg durchnummeriert. Der erste genannte Berufswunsch erhält die Ordnungsnummer eins. Wenn ein Berufswunsch beibehalten wird, wird ihm wiederum die Nummer eins zugeordnet, ändert der Berufswunsch sich, wird ihm die Nummer zwei zugewiesen, bei weiteren Veränderungen die jeweils folgende Nummer. Über Kreuztabellen lässt sich anschließend prüfen, ob der erstgenannte Berufswunsch in den

folgenden Klassenstufen beibehalten wird (Ordnungsnummer eins) oder ob er sich ändert und wenn ja, wie oft (alle weiteren Ordnungsnummern).

Die betrachtete Gruppe von 136 Probanden kann in zwei Kategorien eingeteilt werden: (a) stabil und (b) instabil. (a) Unter **stabil** fallen sowohl diejenigen, die auch noch in Klasse 9 ihren in Klasse 5 geäußerten Berufswunsch beibehalten, als auch diejenigen, die im Verlauf der betrachteten Schuljahre nie einen Wunsch angeben. (b) Alle übrigen Proband/inn/en werden der Kategorie „**instabil**“ zugeordnet, d. h. ihr Berufswunsch verändert sich mindestens einmal.

Acht (6%) der Jugendlichen behalten ihren Berufswunsch bei. Weitere 8 %, das sind 11 Jugendliche, geben weder in Klasse 5 noch in Klasse 9 einen Berufswunsch an. Damit können 14 % der Längsschnittstichprobe der Kategorie „stabil“ zugeordnet werden. Bei den übrigen 117 Jugendlichen (86 %) unterscheidet sich das Antwortverhalten von Klasse 5 zu 9. Damit werden sie der Kategorie instabil zugeordnet. 11 von ihnen (8 %) geben in Klasse 9 erstmals einen Berufswunsch an. Die übrigen entwickeln im Verlauf der fünf Jahre mehrere Berufswünsche. 60 der Befragten (44 %) wechseln zwei bis drei Mal ihren Berufswunsch, 27 (20 %) Jugendliche sogar vier Mal. 19 Jugendliche geben zu jedem Befragungstermin einen anderen Berufswunsch an. Zusammenfassend lässt sich damit konstatieren, dass in Klasse 9 von 106 der Jugendlichen (77 %) die in Klasse 5 geäußerten Berufswünsche nicht mehr aktuell sind. Diese hohe Instabilität der Berufswünsche lässt sich auch inferenzstatistisch belegen. Dazu werden neue Variablen gebildet. Diese erfassen von Klassenstufe zu Klassenstufe in binarisierter Form (1 = stabil, 2 = instabil), ob sich das Antwortverhalten im Vergleich der betrachteten Übergänge zwischen den Klassenstufen verändert. Als Veränderung (Kategorie „instabil“) wird betrachtet wenn ein neuer Berufswunsch, kein Berufswunsch oder erstmalig bzw. wieder ein Berufswunsch angegeben wird. Die Besetzung der Kategorien „stabil“ bzw. „instabil“ sowie die inferenzstatistischen Kennwerte werden in Tabelle 45 aufgelistet. Der Anteil instabiler Antworten auf die Frage nach dem Berufswunsch ist im Vergleich aller Übergänge signifikant größer als der Anteil stabiler Antworten. Die Häufigkeitsverteilung der beiden Kategorien ändert sich im Vergleich der Übergänge Klasse 5/6 und Klasse 8/9 ($\chi^2 [3, N = 136] = 30.64, p = .000, w = .47$, [mittlerer Effekt]). Begründet wird dies durch die höhere Stabilität der Berufswünsche in den Klassen 5 und 6. Die Häufigkeitsverteilungen der Übergänge im Vergleich von Klasse 6/7 zu 7/8 und 8/9 bzw. 7/8 zu 8/9 verändern sich nicht.

Tabelle 45: Stabilität des Berufswunsches (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| Vergleich von Übergang von | MZP 1/2 Klasse 5/6 | MZP 2/3 Klasse 6/7 | MZP 3/4 Klasse 7/8 | MZP 4/5 Klasse 8/9 |
|-------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| N | 136 | 136 | 136 | 136 |
| stabil | 31 (23%) | 13 (10%) | 8 (6%) | 9 (7%) |
| instabil | 105 (77%) | 123 (90%) | 128 (94%) | 127 (93%) |
| χ^2 | 40.26 | 88.97 | 105.88 | 102.38 |
| df | 1 | 1 | 1 | 1 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | .54 | .80 | .88 | .86 |
| Praktische Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß |

Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt Klasse 5 bis 9)

Zwischen den Geschlechtern unterscheiden sich die Häufigkeitsverteilungen von stabil und instabil der Variablen „Stabilität des Berufswunsches“ nicht. Der oben generell für den Längsschnitt beschriebene Entwicklungsverlauf bestätigt sich sowohl für die Probandinnen als auch die Probanden. Der Tabelle 4e im Anhang 4 können die Häufigkeitsverteilungen und die inferenzstatistischen Kennwerte entnommen werden. Der Anteil der Kategorie ‚instabil‘ nimmt bei beiden Geschlechtern vom Übergang von Klasse 5/6 zum Übergang von Klasse 8/9 zu ($\chi^2_{\text{weiblich}} [3, N = 69] = 19.94, p = .000, w = .53, [\text{großer Effekt}], \chi^2_{\text{männlich}} [3, N = 67] = 11.95, p = .008, w = .42, [\text{mittlerer Effekt}]$). Begründet wird dies auch hier durch die höhere Stabilität der Berufswünsche in der Grundschule. Die Häufigkeitsverteilungen der Übergänge im Vergleich von Klasse 6/7 zu 7/8 und 8/9 bzw. 7/8 zu 8/9 verändern sich weder bei den weiblichen noch bei den männlichen Jugendlichen.

Vergleich nach Schulform (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

Im Vergleich des Antwortverhaltens der Gymnasiast/inn/en und Nicht-Gymnasiast/inn/en zeigen sich keine Unterschiede. Die Berufswünsche beider Gruppen sind mehrheitlich instabil, wie der Tabelle 4f im Anhang 4 entnommen werden kann. Es bestätigt sich, dass die Berufswünsche in der Grundschule zwar stabiler als in der Sekundarstufe I, aber generell mehrheitlich instabil sind ($\chi^2_{\text{Gymnasium}} [3, N = 63] = 7.87, p = .049, w = .35, [\text{mittlerer Effekt}], \chi^2_{\text{Nicht-Gymnasium}} [3, N = 73] = 27.84, p = .000, w = .61, [\text{großer Effekt}]$).

Stabilität der beruflichen Interessenorientierung von Klasse 5 bis 9

Durch die Klassifizierung der Berufe mit Hilfe der Holland-Codierung bietet sich die Möglichkeit, neben der Stabilität der Berufswünsche auch die Stabilität bzw. Veränderung der

beruflichen Interessenorientierung zu untersuchen. Betrachtet wird wieder der erste Code der Holland-Codierung, d. h. die Hauptinteressenorientierung. Der Tabelle 29 im Methodikteil (s. Punkt 5.2.2.2) kann entnommen werden, für wie viele Berufsnennungen der Längsschnittstichprobe je Messzeitpunkt ein Holland-Code zur Verfügung steht. Die Tabelle 5m im Anhang 5 informiert über die Verteilung der Längsschnittstichprobe über die sechs beruflichen Interessenorientierungen. Die Rangreihen der beruflichen Interessenorientierungen von Klasse 5 zu 9 unterscheiden sich deutlich, wie Tabelle 46 entnommen werden kann. So erweisen sich Berufe im künstlerisch-kreativen Bereich in Klasse 5 als die beliebtesten, in Klasse 9 die erziehend-pflegenden Berufe. Die ordnend-verwaltenden Berufe rücken von Platz 6 in Klasse 5 auf Platz 3 in Klasse 9.

Tabelle 46: Rangreihen der beruflichen Interessenorientierungen (erster Holland-Code) (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N¹ | 81 | 81 | 53 | 54 | 65 |
| Berufliche Interessenorientierung | | | | | |
| Praktisch-technische | 2 | 2 | 2 | 2 | 4 |
| Untersuchend-forschende | 4 | 3 | 5 | 4 | 1 |
| Künstlerisch-kreativ | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 |
| Erziehend-pflegende | 3 | 4 | 4 | 1 | 2 |
| Führend-verkaufend | 5 | 6 | 3 | 6 | 6 |
| Ordnen-verwaltend | 6 | 5 | 6 | 5 | 3 |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen ein Holland-Code zugeordnet werden kann (s. Tabelle 29 Punkt 5.2.2.2)

Für 44 der Befragungsteilnehmer/innen kann die Entwicklung der beruflichen Interessenorientierung von Klasse 5 zu Klasse 9 betrachtet werden (siehe Tabelle 47).

Tabelle 47: Stabilität der beruflichen Interessenorientierung (erster Holland-Code): Vergleich von Klasse 5 und 9 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| Berufliche Interessenorientierung Klasse 5 | Kl. 9 | R | I | A | S | E | C | Gesamt |
|---|--------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|---------------|
| Praktisch-technische (R) | | 1 | 4 | 0 | 2 | 3 | 0 | 10 |
| Untersuchend-forschende (I) | | 0 | 2 | 0 | 3 | 1 | 1 | 5 |
| Künstlerisch-kreative (A) | | 2 | 3 | 3 | 2 | 1 | 6 | 17 |
| Erziehend-pflegende (S) | | 1 | 0 | 2 | 3 | 0 | 2 | 8 |
| Führend-verkaufende (E) | | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 0 | 4 |
| Ordnen-verwaltende (C) | | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Gesamt | | 5 | 9 | 6 | 9 | 6 | 9 | 44 |

Bei 10 der Probanden (22 %) erweist sich die berufliche Interessenorientierung von Klasse 5 zu 9 als stabil (s. Diagonale in Tabelle 47). Dies ist ein deutlich höherer prozentualer Anteil, als hinsichtlich der Stabilität der Berufswünsche berichtet wird. Hier äußern lediglich 8 (6 %) der Befragten in Klasse 5 und 9 identische Berufswünsche. Dies bedeutet, dass sich zwar bei rund 86 % der Probanden Veränderungen in den Berufswünschen zeigen, aber nur bei rund 77 % Veränderungen in der Hauptinteressenorientierung.

Ist die berufliche Interessenorientierung tatsächlich stabiler? Eine inferenzstatistische Analyse der Stabilität der beruflichen Interessenorientierung ist aufgrund der geringen Zellenbesetzung (29 Zellen von 36 sind mit einem $n < 3$ besetzt) für diese 6 x 6- Tafel nicht möglich. Aus diesem Grund wird eine neue Variable - analog zur Prüfung der Stabilität der Berufswünsche – generiert. Für die 44 Proband/inn/en werden die Übergänge der einzelnen Klassenstufen betrachtet (5/6, 6/7, 7/8 und 8/9). Die Vorgehensweise ist dabei analog zu der des Vergleichs von Klasse 5 zu 9. Die Information der für jeden Übergang erstellten 6 x 6 – Tafel wird binarisiert: die Hauptdiagonale erhält den Wert 1 (stabil), alle Häufigkeiten in den anderen Feldern werden mit 2 (instabil) kodiert. Die daraus resultierende Häufigkeitsverteilung der beiden Kategorien (stabil/instabil) je Klassenstufenübergang wird in der Tabelle 48 dokumentiert. Es wird deutlich, dass der Anteil stabiler Interessenorientierungen höher ist als der Anteil instabiler. Für den Übergang von Klasse 5 zu 6 und von 7 zu 8 wird dieses Verhältnis von stabil und instabil auch als signifikant ausgewiesen (Klasse 5/6: $\chi^2[1, N = 44] = 4.41, p = .036, w = .27$, [kleiner Effekt], Klasse 7/8: $\chi^2[1, N = 27] = 4.48, p = .034, w = .40$, [mittlerer Effekt]). Es zeigen sich keine Veränderungen der beschriebenen Häufigkeitsverteilung über die Zeit.

Tabelle 48: Stabilität der Interessenorientierung
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse, N=44 von 136)

| Vergleich von Übergang | MZP 1/2 Klasse 5/6 | MZP 2/3 Klasse 6/7 | MZP 3/4 Klasse 7/8 | MZP 4/5 Klasse 8/9 |
|-----------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| N¹ (100%) | 44 | 42 | 27 | 38 |
| stabil | 28 (64%) | 24 (57%) | 19 (70%) | 24 (63%) |
| instabil | 16 (36%) | 18 (43%) | 8 (30%) | 14 (37%) |

¹ Anzahl der Proband/inn/en mit Berufswünschen in Klasse 5 und 9, denen ein Holland-Code zugeordnet werden kann (s. Tabelle 29 Punkt 5.2.2.2)

Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

Dies bestätigt sich auch in der für die getrennt nach Geschlecht durchgeführten Analysen der Häufigkeitsverteilungen. Der Anteil stabiler Interessenorientierungen bei den Übergängen von Klassenstufe zu Klassenstufe ist größer als der der instabilen. Die Häufigkeitsverteilungen verändern sich dabei bei beiden Geschlechtern im betrachteten Zeitraum nicht (s. Tabelle 4g im Anhang 4).

Vergleich nach Schulform (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

Im Vergleich der Gymnasiast/inn/en mit der Gruppe der Nicht-Gymnasiast/inn/en deutet sich an, dass in der Gruppe der Gymnasiast/inn/en sich dieser Befund mit fortschreitender Schulzeit nicht mehr so deutlich zeigt. Allerdings besteht das Problem, dass im Längsschnitt für diese Fragestellung nur eine sehr kleine Gruppe von Gymnasiast/innen/en zu Verfügung steht. Generell gilt aber, dass bei allen betrachteten Übergängen der Anteil sich nicht verändernder beruflicher Interessenorientierungen größer ist als der sich verändernder. Im Vergleich der vier Übergänge werden wiederum keine signifikanten Veränderungen der Häufigkeitsverteilungen über die Zeit ausgewiesen (s. Tabelle 4h im Anhang 4).

Zusammenfassend betrachtet ist die Interessenorientierung stabiler als es die konkreten Berufswünsche sind.

6.1.5 Vom „Traumberuf“ zum realisierbaren Berufswunsch

Im Vergleich der Rankings der einzelnen Klassenstufen (s. Tabelle 39) sind deutlich Veränderungen zu beobachten. Der Lieblingsberuf der Mädchen (*Schauspielerinnen*) und der Jungen (*Fußballer*) in Klasse 5 können als für diese Altersgruppe typische Berufswünsche betrachtet werden. In den Klassen 8 und 9 finden diese sich dann aber auf den hinteren Rangplätzen. In einer ersten Analyse von einzelnen Entwicklungsverläufen zeigt sich, dass „*Schauspielerinnen*“ in Klasse 8 bzw. 9 nun *Beamtin*, *Sozialpädagogin*, *Hotelkauffrau* oder *Kinderkrankenschwester* werden wollen und „*Fußballer*“ sich für den Beruf des *Versicherungskaufmanns* entscheiden. Es deutet sich bei diesen Einzelfallanalysen an, dass der Berufswunsch in der Sekundarstufe dem Bildungsgang angeglichen wird. So gibt die Hauptschülerin, die in der Grundschulzeit *Lehrerin* werden wollte, nun in Klasse 9 *Friseurin* als Wunsch an. Der Berufswunsch *Koch* wird von einem Gymnasiasten für den des *Juristen* aufgegeben.

Im Weiteren soll untersucht werden, ob sich diese beobachtbare Veränderung der Berufswünsche tatsächlich als Wechsel vom „Traumberuf“ hin zu einem auf dem realen Beschäftigungsmarkt auch existierenden Beruf als Berufswunsch (vgl. z. B. Fend 2001, Walper/Schröder 2002) empirisch bestätigen lässt. Dazu wird zum einen das Verhältnis von „Traumberufen“ zu allgemeinen und speziellen amtlichen Berufsbenennungen untersucht, zum anderen, ob sich dieser Umorientierungsprozess auch in der Angleichung von empfohlenem bzw. angestrebtem schulischem Abschluss und dem zur Erreichung des Berufswunsches notwendigen beruflichen Bildungsweg abbildet.

Um die Fragestellung zum Wandel der „Traumberufe“ zu bearbeiten, werden alle von Klassenstufe 5 bis 9 benannten 297 Berufe den drei folgenden Kategorien zugeordnet: (1) „Traumberufe“, (2) „allgemeine Berufsbenennungen“ (z. B. *Arzt/Ärztin*), (3) „Spezialisierungsformen“ (z. B. *Chirurg/Chirurgin*). Bei der Definition der Kategorie „Traumberuf“ wird auf die Arbeiten von Frank/Hetzer (1931, S. 90 ff.) sowie Jimenez (2006, S. 63) zurückgegriffen. Von Frank und Hetzer werden die Kategorien „Berufe, die Gelegenheit geben, *Abenteuer zu erleben*“ und „Berufe, die Gelegenheit geben, *sich zu produzieren*“ übernommen. Zu letzterer zählt Jimenez (2006, S. 113) alle Berufswünsche, die für medienwirksame Popularität und Präsenz in der Öffentlichkeit stehen und in der Regel nur einer kleinen Minderheit zugänglich sind. Nach Jimenez (2006, S. 114) unterscheiden sich die Vorstellungen vom späteren Berühmtsein der Mädchen deutlich von denen der Jungen. Mädchen möchten sich durch künstlerische Arbeiten hervorheben, Jungen zumeist auf sportlichem Gebiet. Ergänzt werden diese beiden Aspekte der Kategorie „Traumberuf“ noch durch die Unterkategorie „Berufe mit attraktiven äußeren Merkmalen“ (*Fahrzeuge, Uniformen*). In der Übersicht 2 wird das eben dargestellte noch einmal zusammengefasst.

Übersicht 2: Definition der drei Unterkategorien der Kategorie „Traumberuf“

| „Traumberuf“ | |
|---|---|
| (1) Berufe, die Gelegenheit geben, <i>Abenteuer zu erleben</i> | (Frank/Hetzer, 1931) |
| Beispiel: | <i>Agent/in, Detektiv/in, Astronaut/in</i> |
| (2) Berufe, die Gelegenheit geben, <i>sich zu produzieren</i> | (Frank/Hetzer, 1931; Jimenez, 2006) |
| (2.1) Auf künstlerischem Gebiet | |
| Beispiel: | <i>Schauspieler/in, Sänger/in, Tänzer/in</i> <i>Regisseur/in, Autor/in, Dramaturg/in</i> |
| (2.2) Auf sportlichem Gebiet | |
| Beispiel: | <i>Fußballer/in, Sportler/in, Basketballspieler/in</i> |
| (3) Berufe mit attraktiven äußeren Merkmalen (Uniformen, attraktive Fahrzeuge) | |
| Beispiel: | <i>Lokführer/in, Feuerwehrmann/-frau, Polizist/in</i> |

Die Kategorien **allgemeine Berufsbenennungen** sowie **Spezialisierungsformen** (im Weiteren als **spezielle Berufsbenennung** bezeichnet) werden aus der Personensystematik – Klassifizierung der Berufe (vgl. Statistisches Bundesamt 1992) übernommen. Diese werden dort wie folgt definiert: *„Bestimmte Endziffern der Berufsklassen haben besondere Bedeutungen: Endziffer 0 ist jeweils der allgemeinen Form des betreffenden Berufs (...) vorbehalten, wenn daneben Spezialisierungsformen vorkommen und in besonderen Vierstellern ausgewiesen sind.“* (Statistisches Bundesamt 1992, S. 13). Dies bedeutet beispielsweise, dass der Beruf der Ärztin/des Arztes mit der Nummer 841 **Endziffer 0** verschlüsselt wird, der des/der Chirurg/in jedoch mit 841 **Endziffer 2**.

Für die Frage, ob sich der Wandel vom „Traumberuf“ hin zu einem realistischen Berufswunsch auch in der Angleichung von empfohlenem bzw. angestrebtem schulischem Abschluss und beruflichen Bildungsgang abbildet, wird für alle Berufswünsche der zur Erreichung des Berufswunsches notwendige berufliche Bildungsweg erfasst (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3).

6.1.5.1 „Traumberufe“ und amtlich definierte Berufsbenennungen

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In jeder Klassenstufe werden sowohl Berufe benannt, die der Kategorie „Traumberuf“ zugeordnet werden können, als auch Berufe mit allgemeiner und spezieller Berufsbenennung. Fasst man die allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen zusammen, so ist in allen betrachteten Klassenstufen der Anteil an „Traumberufen“ signifikant geringer als der an allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen (Klasse 5: $\chi^2[1, N = 416] = 17.68, p = .000, w = .21$, [kleiner Effekt]; Klasse 6: $\chi^2[1, N = 366] = 58.88, p = .000, w = .40$, [mittlerer Effekt]; Klasse 7: $\chi^2[1, N = 1299] = 226.28, p = .000, w = .42$, [mittlerer Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[1, N = 1556] = 457.79, p = .000, w = .54$, [großer Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[1, N = 1735] = 862.01, p = .000, w = .70$, [großer Effekt]). Betrachtet man jedoch die drei Kategorien getrennt (s. Tabelle 49), so zeigt sich, dass in Klasse 5 die Kategorie „Traumberuf“ in der Tendenz häufiger als erwartet besetzt ist (Klasse 5: $\chi^2[2, N = 366] = 5.14, p = .076, w = .12$, [kleiner Effekt]), in den Klassenstufen 6, 7, 8 und 9 jedoch die Kategorie „spezielle Berufsbenennungen“. In den Klassenstufen 7, 8, und 9 wird dies jeweils auch als signifikant ausgewiesen (Klasse 7: $\chi^2[2, N = 1299] = 11.94, p = .003, w = .10$, [kleiner Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[2, N = 1556] = 101.82, p = .000, w = .25$, [kleiner Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[2, N = 1735] = 287.15, p = .000, w = .40$, [mittlerer Effekt]).

Tabelle 49: Der Anteil von „Traumberufen“, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| N_{Berufswunsch} (100%) | 416 | 366 | 1299 | 1556 | 1735 |
| „Traumberuf“ | 162 (39%) | 110 (30%) | 379 (29%) | 356 (23%) | 256 (15%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | 129 (31%) | 119 (32%) | 440 (34%) | 519 (33%) | 667 (38%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | 125 (30%) | 137 (38%) | 480 (37%) | 681 (44%) | 812 (47%) |

* Endziffer 0 (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

** besonderer Viersteller (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7,8 und 9)

Im Vergleich der Geschlechter wird deutlich, dass die Mädchen bzw. weiblichen Jugendlichen häufiger spezielle Berufsbenennungen wählen als die Jungen bzw. männlichen Jugendlichen (Ausnahme in Klassenstufe 6). In der Sekundarstufe I zeigt sich darüber hinaus, dass die männlichen Jugendlichen in Klasse 7 häufiger einen „Traumberuf“ angeben als die weiblichen Jugendlichen und in Klasse 9 häufiger allgemeine Berufsbenennungen verwenden (Klasse 5: $\chi^2[2, N = 416] = 10.41, p = .005, w = .16$, [kleiner Effekt]; Klasse 7: $\chi^2[2, N = 1299] = 29.76, p = .000, w = .15$, [kleiner Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[2, N = 1556] = 41.78, p = .000, w = .16$, [kleiner Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[2, N = 1735] = 8.89, p = .012, w = .10$, [kleiner Effekt]: (s. Tabelle 4i im Anhang 4).

Wie erwartet zeigen sich hinsichtlich der Kategorie „Traumberuf“ in allen Klassenstufen geschlechtsspezifische Effekte hinsichtlich der Häufigkeitsverteilungen der Unterkategorien „Abenteuer erleben“, „Sich-Produzieren“ (auf künstlerischem vs. sportlichem Gebiet) und „Berufen mit attraktiven äußeren Merkmalen“. So wollen sich die Mädchen und weiblichen Jugendlichen aller Klassenstufen in erster Linie auf künstlerischem Gebiet produzieren, die Jungen und männlichen Jugendlichen dagegen suchen das Abenteuer, wünschen sich Berufe mit attraktiven äußeren Merkmalen bzw. wollen sich auf sportlichem Gebiet hervortun (Klasse 5: $\chi^2[5, N = 416] = 58.52, p = .000, w = .40$, [kleiner Effekt]; Klasse 6: $\chi^2[5, N = 366] = 41.03, p = .000, w = .33$, [mittlerer Effekt]; Klasse 7: $\chi^2[5, N = 1299] = 153.32, p = .000, w = .34$, [mittlerer Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[5, N = 1556] = 140.35, p = .000, w = .30$, [mittlerer Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[5, N = 1735] = 95.58, p = .000, w = .23$, [mittlerer Effekt]):

Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In den Klassenstufen 5 und 6 zeigen sich hinsichtlich der durch die Bildungsgangempfehlung vorgeschlagenen Schulform keine Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen der drei Variablen. In den Klassenstufen 7 und 8 dagegen geben die Gymnasiast/inn/en häufiger spezifische Berufsbenennungen an als die Nicht-Gymnasiast/inn/en (Klasse 7: 20.3% vs. 12.6%, $\chi^2[2, N = 1299] = 21.31, p = .000, w = .13$, [kleiner Effekt]; Klasse 8: 21.7% vs. 20.2%; $\chi^2[2, N = 1556] = 7.29, p = .019, w = .10$, [kleiner Effekt]). In der 9. Klasse unterscheiden sich die beiden Gruppen in der Häufigkeit der allgemeinen Berufsbenennungen, die nun bei den Nicht-Gymnasiast/inn/en überwiegt (14.5% vs. 24.3%; $\chi^2[2, N = 1735] = 9.07, p = .011, w = .10$, [kleiner Effekt], s. Tabelle 4j im Anhang 4). Betrachtet man die einzelnen Schulformen, so deutete sich an, dass dies vor allem durch das Antwortverhalten der Hauptschüler/innen zu erklären ist. Für die Unterkategorien der Kategorie „Traumberuf“ werden keine wesentlichen schulformbezogenen Unterschiede im Antwortverhalten ausgewiesen.

(2) Längsschnitt Klasse 5 bis 9

Wie Tabelle 50 entnommen werden kann, zeigen sich in den fünf Messzeitpunkten des Längsschnittes eine mit den fünf Querschnitten vergleichbare Häufigkeitsverteilung über die drei Kategorien. Ab Klasse 6 ist der Anteil der „Traumberufe“ auch hier geringer als der der Berufswünsche mit allgemeiner sowie spezieller Berufsbenennung (Klasse 6: $\chi^2[1, N = 136] = 14.72, p = .000, w = .33$, [mittlerer Effekt], Klasse 7: $\chi^2[1, N = 136] = 9.6, p = .002, w = .26$, [kleiner Effekt], Klasse 8: $\chi^2[1, N = 136] = 15.51, p = .000, w = .34$, [mittlerer Effekt], Klasse 9: $\chi^2[1, N = 136] = 43.84, p = .000, w = .56$, [großer Effekt]).

Tabelle 50: Der Anteil von „Traumberufen“, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|--|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N_{Berufswunsch (100%)} | 94 | 93 | 60 | 58 | 69 |
| „Traumberuf“ | 39 (42%) | 28 (30%) | 18 (30%) | 14 (24%) | 7 (10%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | 33 (35%) | 32 (34%) | 23 (38%) | 25 (43%) | 24 (35%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | 22 (23%) | 33 (36%) | 19 (32%) | 19 (33%) | 38 (55%) |

* Endziffer 0 (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

** besonderer Viersteller (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

Betrachtet man wiederum alle drei Kategorien je Messzeitpunkt getrennt, bestätigt sich für die Klasse 5 das Überwiegen der Kategorie „Traumberuf“ nur tendenziell ($\chi^2[2, N = 136] = 4.74$, $p = .09$). In den Klassenstufen 6, 7 und 8 geht der Anteil an „Traumberufen“ allmählich zurück und der Anteil spezieller Berufsbenennungen nimmt zu. Dieser Unterschied wird in Klasse 9 auch signifikant ($\chi^2[2, N = 136] = 20.95$, $p = .000$, $w = .39$, [mittlerer Effekt]). Die längsschnittliche Analyse der Häufigkeitsverteilungen von Klasse 5 zu 9 bestätigt den deutlichen Rückgang des Anteils der „Traumberufe“ ($\chi^2[4, N = 52] = 15.76$, $p = .001$, $w = .55$, [großer Effekt]). Dabei handelt es sich um einen allmählichen Entwicklungsprozess, erkennbar an zunächst nicht signifikanten Unterschieden im Vergleich der Übergänge von Klassenstufe 5/6, 6/7, 7/8 und 8/9. Erst in der separaten Betrachtung der drei Kategorien bestätigt sich wiederum die deutliche Abnahme der „Traumberufe“ über die fünf Messzeitpunkte sowie die ebenso deutliche Zunahme der speziellen Berufsbenennungen („Traumberuf“ vs. „nicht „Traumberuf“, $\chi^2 [4, N = 136] = 40.70$, $p = .000$, $w = .54$, [großer Effekt], Spezielle vs. nicht spezielle Berufsbenennung, $\chi^2 [4, N = 136] = 17.04$, $p = .002$, $w = .35$, [mittlerer Effekt]) bei gleichbleibendem Anteil der allgemeinen Berufsbenennungen („allgemeine Berufsbezeichnung“ vs. „nicht allgemeine Berufsbezeichnung“, $\chi^2 [4, N = 136] = 5.21$, $p = .266$, $w = .20$, [kleiner Effekt]).

Auch die oben beschriebenen **geschlechtsspezifischen Effekte** bestätigen sich sowohl hinsichtlich der Häufigkeitsverteilungen der Kategorien „Traumberuf“, „allgemeiner“ sowie „spezieller Berufsbenennung“ (s. Tabelle 4k im Anhang 4) als auch in Bezug auf die Unterkategorien „Abenteuer erleben“, „Sich-Produzieren“ (auf künstlerischem vs. sportlichem Gebiet) und „Berufen mit attraktiven äußeren Merkmalen“. Die Probandinnen wollen sich auf künstlerischem Gebiet produzieren, die Probanden bevorzugen dagegen Berufe, die auf Abenteuer hoffen lassen, mit attraktiven äußeren Merkmalen bzw. der Möglichkeit sich auf sportlichem Gebiet hervorzutun (Klasse 5: $\chi^2[5, N = 95] = 20.4$, $p = .005$, $w = .46$, [mittlerer Effekt], Klasse 6: $\chi^2[5, N = 93] = 17.01$, $p = .017$, $w = .42$, [mittlerer Effekt], Klasse 7: $\chi^2[5, N = 60] = 14.05$, $p = .05$, $w = .48$, [mittlerer Effekt]). Ab Klasse 8 und 9 sind diese Unterschiede jedoch nicht mehr signifikant.

(3) Entwicklungsverlauf Klasse 5 bis 9

Wie in der Tabelle 4k im Anhang 4 nachgelesen werden kann, bestätigt sich insgesamt für beide Geschlechter auch in der längsschnittlichen Analyse die Abnahme der Nennungen eines „Traumberufes“ zu Gunsten einer allgemeinen bzw. speziellen Berufsbenennung von Klasse

5 zu 9 ($\chi^2_{\text{weiblich}} [3, N = 30] = 9.08, p = .028, w = .54$, [großer Effekt]; $\chi^2_{\text{männlich}} [3, N = 22] = 7.8, p = .05, w = .59$, [großer Effekt]).

Der für die Querschnitte berichtete **schulformbezogene** Unterschied zwischen den Gymnasiast/inn/en und Nicht-Gymnasiast/inn/en (mehr allgemeine Berufsbenennungen) bestätigt sich längsschnittlich nur für die Klasse 7 ($\chi^2 [2, N = 136] = 9.78, p = .008, w = .27$, [mittlerer Effekt]). In den Klassen 8 und 9 deutet er sich lediglich an, wird aber nicht als signifikant ausgewiesen. In der 9. Klasse ist die Häufigkeitsverteilung von „Traumberuf“, allgemeiner und spezieller Berufsbenennung nur für die Gruppe der Nicht-Gymnasiast/inn/en signifikant verschieden. Der geringere Anteil an „Traumberufen“ bestätigt sich (Nicht-Gymnasiast/inn/en: $\chi^2 [2, N = 47] = 18.55, p = .000, w = .62$, [großer Effekt]; Gymnasiast/inn/en: $\chi^2 [2, N = 22] = 3.36, p = .186$). Der Anteil der „Traumberufe“ nimmt in der Teilstichprobe der Nicht-Gymnasiast/inn/en signifikant ab und der der speziellen Berufsbenennungen zu ($\chi^2 [3, N = 36] = 13.30, p = .004, w = .60$, [großer Effekt]). Für die Gruppe der Gymnasiast/inn/en werden die beobachtbaren Unterschiede zwischen Klasse 5 und 9 nicht als signifikant ausgewiesen. Aber auch hier zeigt sich in den Daten die Abnahme der „Traumberufe“ bei gleichzeitiger Zunahme der Berufe mit speziellen Berufsbenennungen (s. Tabelle 4I im Anhang 4).

6.1.5.2 „Traumberufe“ und Bildungsweg adäquate Berufswünsche

Die Analyse, inwieweit der empfohlene/angestrebte Schulabschluss mit dem zur Erreichung des Berufswunsches notwendigen beruflichen Bildungsweg übereinstimmt, basiert auf den Selbstauskünften der Befragten zu ihren Berufswünschen und den diesen zuordenbaren Angaben zum Bildungsweg im Berufsregister des Explorix (vgl. Jörin u. a. 2003, s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3). Die Auswertungen betreffen die (zukünftigen) Gymnasiast/inn/en, Real- und Hauptschüler/innen, d. h. die Gesamtschüler/inn/en werden aus der Betrachtung ausgeklammert. Die Übereinstimmung bzw. Nicht-Übereinstimmung von empfohlenen bzw. angestrebtem Schulabschluss und dem amtlich festgelegten beruflichen Bildungsweg werden in einer neuen Variablen erfasst. Die Übersicht 3 informiert über die Festlegung des Kodes „Bildungsgang adäquat“.

Übersicht 3: Definition der Kategorien „Bildungsgang adäquat“ vs. „nicht Bildungsgang adäquat“

| Empfohlener Bildungsgang bzw. angestrebter Schulabschluss | beruflicher Bildungsweg | Berufswunsch Bildungsgang adäquat? |
|--|--|---------------------------------------|
| Gymnasialempfehlung bzw. Gymnasiast/inn/en | Studium (Fachhochschule, Hochschule bzw. Fach- und Hochschule) | ja |
| | Ausbildung/Fortbildung Bzw. Aus- und Fortbildung | nein |
| Real- u. Hauptschul-empfehlung bzw. Real- und Hauptschüler/innen | Ausbildung/Fortbildung bzw. Aus- und Fortbildung | ja |
| | Studium (Fachhochschule, Hochschule bzw. Fach- und Hochschule) | nein |

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In allen Klassenstufen zeigt sich, dass die geäußerten Berufswünsche häufiger Bildungsgang adäquat ist als nicht Bildungsgang adäquat sind (Klasse 5: $\chi^2[3, N = 140] = 52.33, p = .000, w = .61$, [mittlerer Effekt]; Klasse 6: $\chi^2[3, N = 149] = 77.30, p = .000, w = .72$, [großer Effekt]; Klasse 7: $\chi^2[3, N = 1065] = 942.29, p = .000, w = .94$, [großer Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[3, N = 1272] = 1041.09, p = .000, w = .90$, [großer Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[3, N = 1396] = 1144.89, p = .000, w = .90$, [großer Effekt], s. Tabelle 51).

Tabelle 51: Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und beruflichem Bildungsweg zur Realisierung des Berufswunsches (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| N ¹ (100%) | 140 | 149 | 1065 | 1272 | 1396 |
| Nicht geregelt | 22 (16%) | 12 (8%) | 126 (12%) | 126 (10%) | 90 (6%) |
| Bildungsgang adäquat | 63 (45%) | 77 (52%) | 597 (56%) | 754 (59%) | 914 (66%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 29 (21%) | 38 (26%) | 197 (18%) | 248 (19%) | 301 (22%) |
| Andere Zugänge | 26 (18%) | 22 (15%) | 145 (14%) | 144 (12%) | 91 (6%) |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen Angaben zum Bildungsweg zugeordnet werden können (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3) ohne Gesamtschüler/innen

Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In allen fünf Klassenstufen können signifikante Geschlechtsunterschiede beobachtet werden. Jungen bzw. männliche Jugendliche äußern häufiger Berufswünsche, deren Bildungsgang nicht geregelt ist bzw. nicht mit dem Berufsregister des Explorix (vgl. Jörin u. a., 2003) hinsichtlich des beruflichen Bildungsweges kategorisierbar ist. Ab der 7. Klasse zeigt sich darüber hinaus, dass die männlichen auch seltener als die weiblichen Befragten einen Bildungsgang adäquaten Berufswunsch äußern (s. Tabelle 52, Klasse 5: $\chi^2[3, N = 140] = 23.25, p = .000, w = .40$, [mittlerer Effekt]; Klasse 6: $\chi^2[3, N = 149] = 14.02, p = .007, w = .30$, [mittlerer Effekt]; Klasse 7: $\chi^2[3, N = 1065] = 32.79, p = .000, w = .17$, [kleiner Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[3, N = 1272] = 56.31, p = .000, w = .21$, [kleiner Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[3, N = 1396] = 25.57, p = .000, w = .13$, [kleiner Effekt]).

Tabelle 52: Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und dem beruflichen Bildungsweg zur Realisierung des Berufswunsches:
Teil 1
Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------------------------|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| N ¹ (100%) | 140 | 149 | 1065 | 1272 | 1396 |
| Geschlecht | | | | | |
| weiblich n _(100%) | 80 | 80 | 617 | 718 | 760 |
| Nicht geregelt | 6 (8%) | 1 (1%) | 51 (8%) | 37 (5%) | 38 (5%) |
| Bildungsgang adäquat | 36 (45%) | 41 (51%) | 374 (61%) | 456 (63%) | 539 (71%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 20 (25%) | 25 (31%) | 116 (19%) | 143 (20%) | 130 (17%) |
| Andere Zugänge | 18 (22%) | 13 (16%) | 76 (12%) | 82 (12%) | 53 (7%) |
| χ^2 | 39.47 | 40.86 | 510.18 | 583.87 | 557.31 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | .70 | .71 | .90 | .90 | .85 |
| Praktische Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß | groß |

Tabelle 52: Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und dem beruflichen Bildungsweg zur Realisierung des Berufswunsches:
Teil 2
Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------------------------|------------------------------|-------------|--------------|--------------|--------------|----------|
| N ¹ | (100%) | 140 | 149 | 1065 | 1272 | 1396 |
| Geschlecht | | | | | | |
| männlich | n_(100%) 60 | 69 | 448 | 554 | 636 | |
| Nicht geregelt | | | | | | |
| | 16 (27%) | 11 (16%) | 75 (17%) | 89 (16%) | 52 (8%) | |
| Bildungsgang adäquat | | | | | | |
| | 27 (45%) | 36 (52%) | 223 (49%) | 298 (54%) | 375 (59%) | |
| Nicht Bildungsgang adäquat | | | | | | |
| | 9 (15%) | 13 (19%) | 81 (19%) | 105 (19%) | 171 (27%) | |
| Andere Zugänge | | | | | | |
| | 8 (13%) | 9 (13%) | 69 (15%) | 62 (11%) | 38 (6%) | |
| χ^2 | 29.86 | 44.25 | 445.35 | 470.26 | 530.87 | |
| df | 4 | 4 | 4 | 4 | 4 | |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| w | .70 | .80 | .99 | .92 | .91 | |
| Praktische | | | | | | |
| Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß | groß | |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen Angaben zum Bildungsweg zugeordnet werden können (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3)/ohne Gesamtschüler/innen

Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Sowohl für die Gruppe der Gymnasiast/inn/en als auch die der Nicht-Gymnasiast/inn/en kann nachgewiesen werden, dass die Berufswünsche eher Bildungsgang adäquat als nicht Bildungsgang adäquat sind (s. Tabelle 4m im Anhang 4). Darüber hinaus zeigen sich in den drei Querschnitten in der Sekundarstufe I aber auch schulformspezifische Unterschiede: So erweisen sich in Klasse 7 die Berufswünsche der Gymnasiast/inn/en eher als Bildungsgang adäquat als die der Nicht- Gymnasiast/inn/en ($\chi^2[3, N = 1065] = 25.56, p = .000, w = .15$, [kleinerer Effekt]). In Klasse 8 dagegen finden sich bei den Gymnasiast/inn/en weniger nicht Bildungsgang adäquate Berufswünsche als bei den Nicht- Gymnasiast/inn/en ($\chi^2[3, N = 1272] = 24.27, p = .000, w = .14$, [kleiner Effekt]). Dies zeigt sich auch in Klassenstufe 9 ($\chi^2[3, N = 1396] = 125.92, p = .006, w = .30$, [mittlerer Effekt]).

(2) Längsschnitt 5. bis 9. Klasse (N=101, ohne Gesamtschüler/innen)

Die Häufigkeitsverteilungen der fünf Messzeitpunkte des Längsschnittes stimmen mit denen der fünf Querschnitte überein. Es zeigt sich demnach auch für die Längsschnittstichprobe, dass die geäußerten Berufswünsche eher Bildungsgang adäquat sind als nicht (Klasse 5: $\chi^2[3, N=68]=17.26, p=.000, w=.50$, [großer Effekt]; Klasse 6: $\chi^2[3, N=68]=25.88, p=.000, w=.62$, [großer Effekt]; Klasse 7: $\chi^2[3, N=46]=35.62, p=.000, w=.88$, [großer Effekt]; Klasse 8: $\chi^2[3, N=38]=37.24, p=.000, w=.99$, [großer Effekt]; Klasse 9: $\chi^2[3, N=44]=43.12, p=.000, w=.99$ [großer Effekt]).

Tabelle 53: Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und dem beruflichen Bildungsweg zur Realisierung des Berufswunsches (Längsschnitt 5. bis zur 9. Klasse, N=101 [ohne Gesamtschüler/innen])

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N¹ (100%) | 68 | 68 | 46 | 38 | 44 |
| Nicht geregelt | 11 (16%) | 7 (10%) | 6 (12%) | 3 (8%) | 2 (5%) |
| Bildungsgang adäquat | 27 (40%) | 29 (43%) | 21 (46%) | 24 (63%) | 31 (70%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 15 (22%) | 22 (32%) | 10 (22%) | 8 (21%) | 8 (18%) |
| Andere Zugänge | 15 (22%) | 10 (15%) | 9 (20%) | 3 (8%) | 3 (7%) |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen Angaben zum Bildungsweg zugeordnet werden können (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3) ohne Gesamtschüler/innen

Sowohl im Querschnitt Klasse 6, als auch im zweiten Messzeitpunkt der Längsschnittstichprobe (Klasse 6) zeigt sich, dass häufiger Bildungsgang adäquate als nicht Bildungsgang adäquate Berufswünsche angegeben werden.

Der hinsichtlich der Querschnitte beschriebene Unterschied zwischen den **Geschlechtern** (männliche Befragte führen häufiger Berufe an, deren Bildungsgang nicht geregelt ist) wird längsschnittlich nur für die ersten beiden Messzeitpunkte als signifikant ausgewiesen (s. Tabelle 4n im Anhang 4, Klasse 5: $\chi^2[3, N=68]=12.76, p=.000, w=.43$, [mittlerer Effekt], Klasse 6: $\chi^2[3, N=68]=9.96, p=.041, w=.38$, [mittlerer Effekt]). Weitere Unterschiede zwischen den Geschlechtern zeigen sich nicht.

Auch in der Längsschnittstichprobe äußern **Gymnasiast/inn/en** und **Nicht-Gymnasiast/inn/en** in vergleichbarer Weise eher Bildungsgang adäquate als nicht adäquate

Berufswünsche. Die oben zu den Querschnitten berichteten Unterschiede zwischen diesen beiden Gruppen bestätigten sich tendenziell für Klasse 8 und statistisch nachweisbar für die 9. Klasse ($\chi^2[3, N=44]=11.25, p=.000, w=.50$, [großer Effekt], s. Tabelle 4o im Anhang 4).

(3) Entwicklungsverlauf von Klasse 5 zu 9

In der längsschnittlichen Analyse verändert sich das Verhältnis von Bildungsgang adäquaten zu nicht Bildungsgang adäquaten Berufswünschen im betrachteten Zeitraum nicht. Im Vergleich von Klasse 5 zu 9 nimmt der Anteil an Bildungsgang adäquaten Berufswünschen zu ($\chi^2[3, N=68]=23.31, p=.002, w=.58$, [großer Effekt]; s. Tabelle 53).

6.1.6 Berufswunsch und Schulnoten

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Je Klassenstufe werden univariate Varianzanalysen mit dem/den Notendurchschnitt/en (s. Methodikteil Punkt 5.1.2.3.1, Tabelle 1q im Anhang 1) als abhängiger/abhängigen und den Designvariablen „Geschlecht“ und „Schulform“ sowie der Variable „Berufswunsch ja oder nein“ als unabhängigen Variablen gerechnet. Die Überprüfung der abhängigen Variablen auf Normalverteilung weist für alle vorgenommenen Tests signifikante Abweichungen der Häufigkeitsverteilungen der Notendurchschnitte aus. Da die qualitative Analyse der Histogramme sowie der Q-Q-Diagramme (vgl. Bühl/Zöfel 2005, S. 229) eine hinreichende Annäherung bzw. Anpassung an die Normalverteilung belegt, wird die univariate Varianzanalyse dennoch als Analysemethode gewählt. Der Levene-Test weist signifikante Unterschiede zwischen den Varianzen aus für den Zensuredurchschnitt Klasse 6 ($F=2,081, df1=15, df2=253, p=.011$) sowie für den Notendurchschnitt F2 aus Klasse 8 ($F=1,847, df1=15, df2=2921, p=.024$). Aus diesem Grund wird die Signifikanzschranke bei .01 angesetzt (vgl. Bühl/Zöfel 2005, S 403).

Für die Variable „Berufswunsch ja oder nein“ wird in keiner der durchgeführten univariaten Varianzanalysen ein Effekt ausgewiesen.

In den Analysen zeigen sich lediglich in Bezug auf die Designvariablen „Geschlecht“ und „Schulform“ erwarteten Effekte: Die Designvariable „Geschlecht“ hat bei den Notendurchschnitten F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde und Erdkunde) in den Klassenstufen 7, 8 und 9 einen signifikanten Einfluss (weibliche Jugendliche haben einen besseren Notendurchschnitt als die männlichen; Klasse 7: [F2] $F=17,68, df=1, p=.000$, Klasse 8 [F2]: $F=26,80, df=1, p=.000$, Klasse 9 [F2]: $F=47,35, df=1, p=.000$, s.

Tabelle 1s im Anhang 1). Effekte der Schulform zeigen sich in jeder Klassenstufe. Gymnasiast/inn/en haben den besten, die Hauptschüler/innen den schlechtesten Notendurchschnitt; Klasse 5: $F = 96.53$, $df = 3$, $p = .000$; Klasse 6: $F = 104.02$, $df = 3$, $p = .000$; Klasse 7: (F2) $F = 8.64$, $df = 3$, $p = .000$; Klasse 8 (F1) $F = 76.01$, $df = 3$, $p = .000$ und (F2) $F = 35.18$, $df = 3$, $p = .000$; Klasse 9: (F1) $F = 34.85$, $df = 3$, $p = .000$ und (F2) $F = 26.10$, $df = 3$, $p = .000$, s. Methodikteil Punkt 5.1.2.3.1).

(2) Längsschnitt von Klasse 5 bis 9

In keiner der durchgeführten Analysen ist ein Effekt der Variablen „Berufswunsch in Klasse 5 - ja oder nein“ bzw. „Berufswunsch in Klasse 9 - ja oder nein“ zu beobachten. Dies gilt auch für die Analysen, die zusätzlich den Zwischensubjektfaktor „Schulform“ mit berücksichtigen.

6.1.7 Entscheidung über die Hypothesen

Es bestätigt sich, dass

- bereits die Fünftklässler/innen mehrheitlich Berufswünsche angeben können,
- die Anzahl berücksichtigter Berufe von Klasse 5 zu Klasse 9 kontinuierlich zunimmt,
- obwohl die Bandbreite berücksichtigter Berufe zunimmt, in der Sekundarstufe I nicht alle Jugendlichen einen Berufswunsch angeben,
- zu allen Befragungsterminen die Befragten mehrheitlich Berufe mit geschlechtsspezifischen beruflichen Interessenorientierungen wählen,
- sich die Berufswünsche von der Grundschule zur Sekundarstufe I verändern,
- in der Grundschule kein Zusammenhang zwischen den Schulnoten und dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines Berufswunsches besteht
- häufiger die Real- und Hauptschüler/inn/en einen Berufswunsch angeben als die Gymnasiast/inn/en.
- sich die Befunde als unabhängig vom Schulstandort im östlichen bzw. westlichen Teil Berlins erweisen.

Nicht bestätigt werden kann, dass

- sich die Angabe oder Nicht-Angabe eines Berufswunsches als unabhängig vom Geschlecht erweist (die weiblichen Befragten äußern zu allen Befragungsterminen häufiger einen Berufswunsch als die männlichen),
- in der Sekundarstufe I Berufswünsche häufiger geäußert werden, je besser die Schulnoten die Jugendlichen sind.

In der untersuchten Stichprobe werden von Klasse 5 an in ausreichendem Umfang Berufswünsche geäußert. Dabei bestätigen sich die in der Literatur berichteten Forschungsbefunde: die Geschlechtstypik der beruflichen Interessenorientierung der Berufswünsche, der Wandel vom „Traumberuf“ zum realistischen Berufswunsch sowie die durch Klassenstufen und Schulform bedingten Schwankungen der Häufigkeit geäußerter Berufswünsche.

Ergebnisdarstellung Teiluntersuchung 2

6.2 Empirische Überprüfung der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson

6.2.1 Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“

Im theoretischen Teil der Arbeit wird dargestellt, dass eine zentrale Dimension der Beurteilung eines Berufes dessen Geschlechtstypik ist. Im Weiteren wird untersucht, inwieweit sich diese Beurteilungsdimension der Berufe geschlechtsspezifisch auch in den Berufswünschen der Kinder und Jugendlichen widerspiegelt. Die folgenden Analysen basieren auf den Geschlechtstypwerten nach Ratschinski (2000) (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.4). Bei den Kennwerten zur Operationalisierung des Geschlechtstyps der Berufswünsche handelt es sich um die gemittelten Hannoveraner Expertenratings auf einer Skala von 9 (maskulin) bis 0 (feminin). Die statistischen Kennwerte der Variable „Geschlechtstyp“ können in Tabelle 5a im Anhang 5 nachgelesen werden.

Wie im Methodikteil der Arbeit beschrieben wird, führt die Zuordnung der Kennwerte des Geschlechtstyps zu den Berufswünschen zu einer Reduzierung der Stichprobe (s. Punkt 5.2.2.4). Die Zusammensetzung der daraus resultierenden Untersuchungsstichprobe hinsichtlich der Designvariable „Geschlecht“ kann der Tabelle 54 entnommen werden. Die deskriptiven Kennwerte der Variable „Geschlechtstyp“ können den Tabellen 5a und 5b im Anhang 5 entnommen werden.

Tabelle 54 Anzahl der Berufswünsche mit Kennwerten für den Geschlechtstyp: differenziert nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 sowie Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Querschnitt | | | | | |
| Berufswunsch* | 300 | 272 | 1047 | 1210 | 1378 |
| weiblich | 167 (57%) | 139 (51%) | 594 (57%) | 700 (58%) | 738 (54%) |
| männlich | 133 (43%) | 133 (49%) | 453 (43%) | 510 (42%) | 640 (46%) |
| Längsschnitt | | | | | |
| Berufswunsch* | 73 | 73 | 52 | 45 | 57 |
| weiblich | 45 (62%) | 37 (51%) | 32 (61%) | 27 (60%) | 30 (53%) |
| männlich | 28 (38%) | 36 (49%) | 20 (39%) | 18 (40%) | 27 (47%) |

Berufswunsch mit Kennwert „Geschlechtstyp“ (100 %)

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

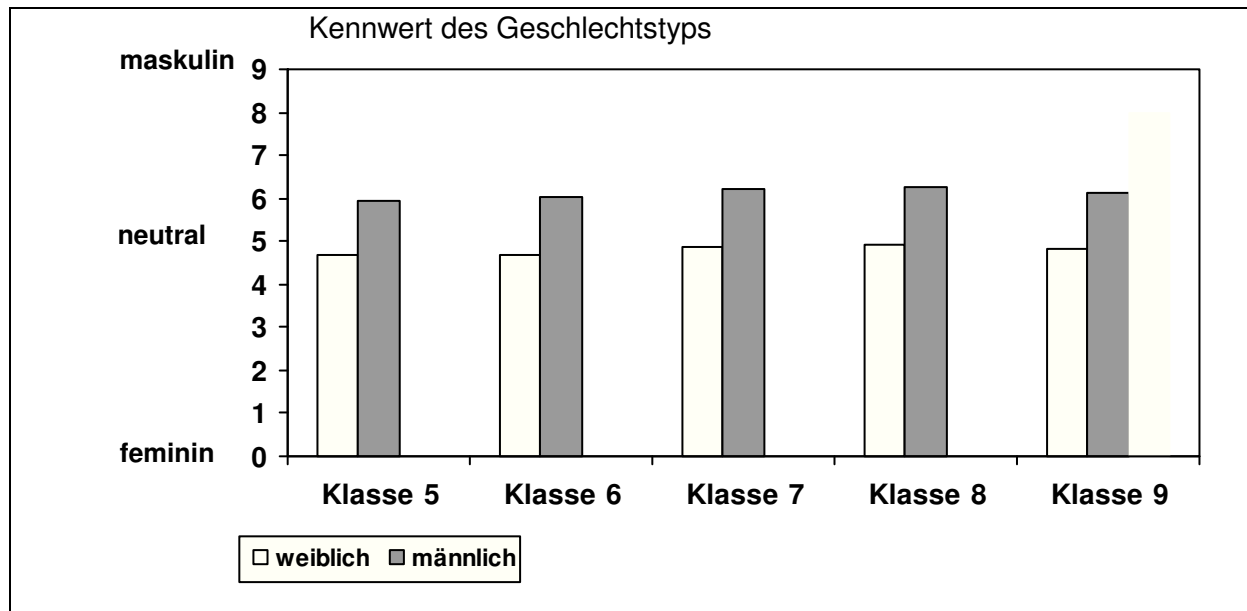
Die je Klassenstufe gerechneten univariaten Varianzanalysen mit dem Geschlechtstyp der Berufe als abhängiger und den Designvariablen „Geschlecht“ und „Schulform“ als unabhängigen Variablen zeigen, dass die Designvariable „Geschlecht“ deutliche Effekte aufweist, wie Tabelle 55 entnommen werden kann. Die „Schulform“ hingegen hat in keiner Klassenstufe einen signifikanten Einfluss auf die Variable „Geschlechtstyp“.

Tabelle 55: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Geschlechtstyp“ (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 300 | 273 | 1047 | 1210 | 1378 |
| F | 50,93 | 51,28 | 35,14 | 444,69 | 458,36 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .23 | .19 | .28 | .25 | .24 |
| Praktische Bedeutsamkeit | hoch | hoch | hoch | hoch | hoch |

In der folgenden Abbildung 7 sind die gemittelten Kennwerte des Geschlechtstyps des Berufswunsches im Vergleich nach Geschlecht dargestellt.

Abbildung 7: Geschlechtstyp des Berufswunsches: Vergleich nach Geschlecht (Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)



Die eingesetzte Skala (Ratschinski 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z. B. *Säuglingsschwester* [2.49]) über 5 neutral (z. B. *Journalist/in*) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z. B. *Berufssoldat* [8.15]).

Die Mittelwertdifferenzen zwischen den Geschlechtern je Klassenstufe sind bei zweiseitiger Prüfung mit $p = .000$ signifikant (s. Abbildung 7). Die deskriptiven und inferenzstatistischen

Kennwerte können der Tabelle 5c im Anhang 5 entnommen werden. Die weißen Säulen informieren über den durchschnittlichen Geschlechtstyp der Berufswünsche der weiblichen, die grauen Säulen über den der männlichen Befragten. Es wird deutlich,

- dass die Mittelwerte der weiblichen Befragten in allen fünf Klassenstufen unter 5,
- die der männlichen bei allen Befragungsterminen über 5 liegen.
- Die Mittelwerte der Mädchen/weiblichen Jugendlichen tendieren eher zum Pol „neutral“ (5) als zum Pol „feminin“ (0).

Die Daten belegen, dass die Schülerinnen und Schüler in den Klassenstufen 5, 6, 7, 8 und 9 mehrheitlich geschlechtstypische Berufswünsche äußern.

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

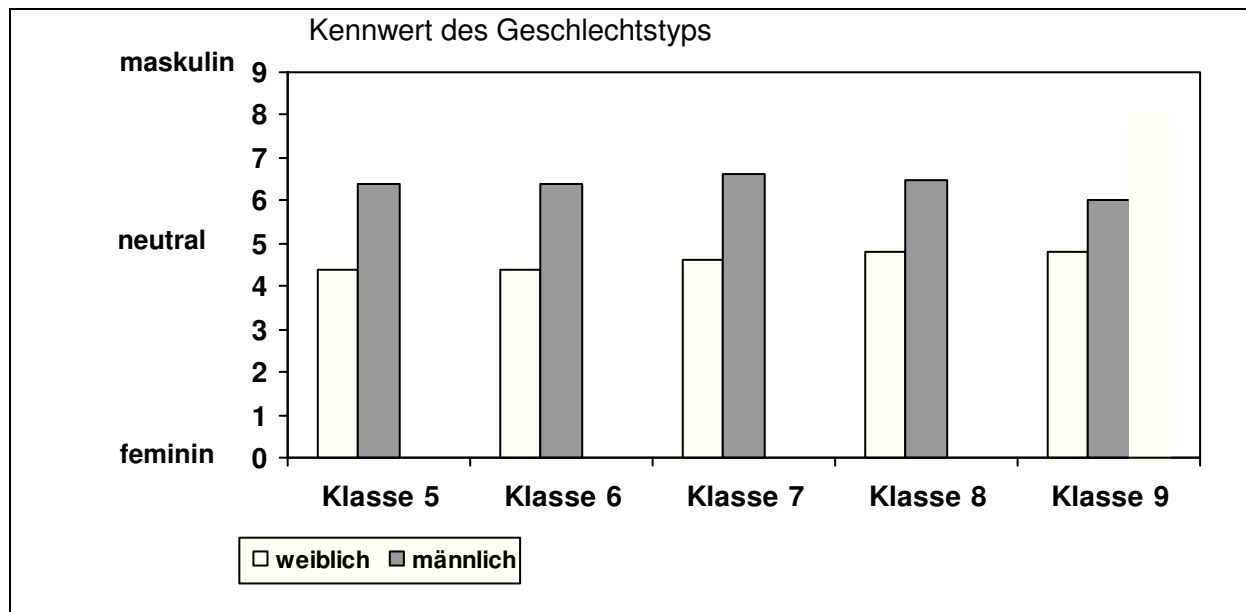
Auch die für die Analyse der Längsschnittstichprobe je Klassenstufe gerechneten univariaten Varianzanalysen mit dem Geschlechtstyp als abhängiger und den Designvariablen „Geschlecht“ und „Schulform“ als unabhängigen Variablen bestätigen die deutlichen Effekte der Variable „Geschlecht“ in allen Klassenstufen. Es zeigt sich gleichfalls, dass die Designvariable „Schulform“ in keiner Klassenstufe einen signifikanten Einfluss auf die Variable Geschlechtstyp hat. Über die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen berichtet Tabelle 56.

Tabelle 56: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Geschlechtstyp“ (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 73 | 73 | 52 | 45 | 57 |
| F | 37,79 | 37,68 | 25,91 | 20,69 | 11,05 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .29 | .29 | .42 | .32 | .17 |
| Praktische Bedeutsamkeit | hoch | hoch | hoch | hoch | hoch |

Die Mittelwertdifferenzen zwischen den Geschlechtern je Klassenstufe erweisen sich bei zweiseitiger Prüfung auch für die Proband/inn/en des Längsschnittes mit $p = .000$ als signifikant von einander verschieden. Dies wird in der Abbildung 8 graphisch veranschaulicht. Die deskriptiven und inferenzstatistischen Kennwerte zur Abbildung können der Tabelle 5d im Anhang 5 entnommen werden. Die weißen Säulen informieren über den durchschnittlichen Geschlechtstyp der Berufswünsche der weiblichen, die grauen Säulen über den der männlichen Probanden von Klasse 5 zu 9.

Abbildung 8: Geschlechtstyp des Berufswunsches: Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)



Die eingesetzte Skala (Ratschinski 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z. B. *Säuglingsschwester* [2.49]) über 5 neutral (z. B. *Journalist/in*) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z. B. *Berufssoldat* [8.15]).

In Abbildung 7 ist deutlich zu erkennen, dass die Mittelwerte der Probandinnen des Längsschnittes in allen fünf Klassenstufen unter 5 liegen, die der männlichen Befragten bei allen Befragungsterminen deutlich über 5. Die Mittelwerte der weiblichen Befragten tendieren, wie in den fünf Querschnitten beobachtet, wiederum eher zum Pol „neutral“ (5) als zum Pol „feminin“ (0). Es ist jedoch eindeutig abzulesen, dass sowohl die weiblichen als auch die männlichen Befragten des Längsschnittes von Klassenstufe 5 bis 9 mehrheitlich geschlechtstypische Berufswünsche präferieren.

6.2.1.1 Stabilität des Geschlechtstyps der Berufswünsche

Die Stabilität des Geschlechtstyps der Berufswünsche wird anhand der Berufswünsche der Längsschnittstichprobe von Klasse 5 bis 9 untersucht. Dazu wird auf der Basis der Variablen „Geschlechtstyp“ eine neue Variable generiert, in der drei Geschlechtstypgruppen definiert werden: maskulin (alle Werte 9 bis > 5,5), neutral (alle Werte zwischen <5,5 und >4,5) sowie feminin (alle Werte < 4,5). Der Tabelle 57 kann die Information zur Besetzungen der Geschlechtstypgruppen im Längsschnitt entnommen werden. Die Häufigkeitsverteilungen zwischen den fünf Messzeitpunkten des Längsschnittes und den fünf Querschnitten unterscheiden sich nicht (s. Tabelle 5e im Anhang 5).

Tabelle 57: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe (feminin/neutral/männlich)
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|----------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 73 | 73 | 52 | 45 | 57 |
| feminin | 27 (37%) | 24 (33%) | 17 (33%) | 12 (27%) | 15 (26%) |
| neutral | 22 (30%) | 14 (19%) | 13 (25%) | 14 (31%) | 14 (25%) |
| maskulin | 24 (33%) | 35 (48%) | 22 (42%) | 19 (42%) | 28 (49%) |

Wie bei der Analyse der Stabilität der Berufswünsche und der beruflichen Interessenorientierung wird auch hier die Variabilität zwischen dem Geschlechtstyp des Berufswunsches der ersten Nennung (Klasse 5) und dem der letzten Nennung (Klasse 9) betrachtet. Dies erfolgt wiederum mittels der Untersuchung der Übergänge zwischen den drei definierten Geschlechtstypgruppen (feminin/neutral/maskulin) im betrachteten Zeitraum. Von 44 Proband/inn/en liegen sowohl aus Klasse 5 als auch aus Klasse 9 Werte für die Variable „Geschlechtstyp“ vor. Dabei handelt es sich um 27 weibliche und 17 männliche Befragte. Der McNemar-Bowker-Test weist aus, dass sich die generelle Häufigkeitsverteilung zwischen der 5. und 9. Klasse nicht signifikant unterscheidet ($\chi^2[3, N = 44] = 2,7, p = .427, w = .25$ [kleiner Effekt]): Dies bestätigt sich auch in den Vergleichen zwischen den Übergängen der Klassenstufen 5/6, 7/8 sowie 8/9. 21 der Befragten (48 %) verbleiben über den betrachteten Zeitraum hinweg in der einmal gewählten Geschlechtstypgruppe. 12 (27 %) wählen letztlich einen Beruf mit einem neutralen Kennwert hinsichtlich des Geschlechtstyps und werden somit der neutralen Geschlechtstypgruppe zugeordnet.

Aufgrund der geringen Anzahl von männlichen Jugendlichen ist eine nach Geschlecht getrennte Durchführung des McNemar-Bowker-Tests nicht möglich. Um dennoch eine Aussage hinsichtlich der Stabilität der gewählten Geschlechtstypgruppe für beide Geschlechter vornehmen zu können, wird folgende Vorgehensweise gewählt: Es werden alle Proband/inn/en des Längsschnittes berücksichtigt, für die von mindestens zwei Messzeitpunkten ein Geschlechtstypwert vorliegt. Dies ist für 56 weibliche und 43 männliche Befragte möglich. Diese 99 Teilnehmer/innen werden erneut klassifiziert: Alle Befragten, deren Berufswünsche ausschließlich einer Geschlechtstypgruppe zugeordnet werden können, werden ihrerseits der Gruppe „stabil“ zugeordnet, alle anderen, bei denen mindestens einmal die Geschlechtstypgruppe wechselt, werden der Gruppe „instabil“ zugewiesen.

Die einmal gewählten Geschlechtstypgruppen werden mehrheitlich beibehalten. Allerdings zeigen sich deutliche Geschlechtsunterschiede:

- bei den Probandinnen handelt es sich um eine knappe (52%),
- bei den männlichen Befragten um eine deutliche Mehrheit (84%; $\chi^2[1, N = 99] = 11.26, p = .427, w = 0.34$ [mittlerer Effekt]).

In Abhängigkeit von der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform zeigen sich in der Verteilung der Kategorien „stabil“ und „instabil“ keine Unterschiede. Die offensichtlichen Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht sollen nun im Weiteren detaillierter untersucht werden. Der Tabelle 58 kann die Besetzung der Geschlechtstypgruppen im Längsschnitt differenziert nach Geschlecht entnommen werden (s. Tabelle 5f im Anhang 5 zu der Besetzung der Querschnitte). Für die direkten Geschlechtervergleiche ist es erforderlich, eine weitere Umkodierung vorzunehmen. So wird zwischen den folgenden Geschlechtstypgruppen unterschieden:

- **typisch** (weibliche Befragte = Berufswunsch mit femininem Geschlechtstyp, männliche Befragte = Berufswunsch mit maskulinem Geschlechtstyp),
- **neutral** und
- **untypisch** (weibliche Befragungsteilnehmer = Berufswunsch mit maskulinem Geschlechtstyp, männliche = Berufswunsch mit femininem Geschlechtstyp).

Zwischen der Besetzung der drei Geschlechtstypgruppen im Längsschnitt und den entsprechenden Häufigkeitsverteilungen in den fünf Querschnitten besteht kein signifikanter Unterschied. Die für die Längsschnittstichprobe im Weiteren beschriebenen Unterschiede zwischen den Geschlechtern spiegeln sich auch in den Daten der fünf jeweiligen Querschnitte wider (s. Tabelle 5f im Anhang 5 zu der Besetzung der Querschnitte). In der Grundschule dominieren bei Jungen und Mädchen geschlechtstypische Berufswünsche. In der Sekundarstufe I nimmt der Anteil an Berufswünschen mit maskulinem Geschlechtstyp bei den weiblichen Probanden deutlich zu. In Klasse 9 werden von den weiblichen Jugendlichen die drei Geschlechtstypgruppen annähernd vergleichbar berücksichtigt. Aufgrund der geringen Besetzung der femininen und neutralen Geschlechtstypgruppen durch die Jungen der Längsschnittstichprobe werden für die Chi²-Testungen diese beiden Gruppen zusammengefasst. Es bestätigt sich, dass von den männlichen Befragten zu allen fünf Messzeitpunkten stabil geschlechtstypische Berufe gewünscht werden (s. Tabelle 58). Ganz deutlich ist dies an den Effektstärken abzulesen, die stabil über den betrachteten Zeitraum

hinweg einen großen Effekt der Designvariable „männlich“ hinsichtlich der Besetzung der drei Geschlechtstypgruppen belegen. Auch im direkten Vergleich der Geschlechter bestätigt sich dies: In der Sekundarstufe I wählen häufiger die Probandinnen geschlechtsuntypische bzw. neutrale Berufe als Wunsch, die männlichen Befragten dagegen halten an geschlechtsspezifischen Berufswünschen fest. Inferenzstatistisch belegt ist dies für die 9. Klassenstufe ($\chi^2[2, N = 57] = 8,37, p = .01, w = .38$ [mittlerer Effekt]).

Tabelle 58: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch
Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | | 73 | 73 | 52 | 45 | 57 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 45 | 37 | 32 | 27 | 30 |
| typisch: = feminin | | 25 (56%) | 22 (59%) | 16 (50%) | 10 (37%) | 10 (33%) |
| neutral | | 16 (36%) | 7 (19%) | 9 (28%) | 11 (41%) | 11 (37%) |
| maskulin: = untypisch | | 4 (9%) | 8 (22%) | 7 (22%) | 6 (22%) | 9 (30%) |
| χ^2 | | 14,80 | 11,40 | | | |
| df | | 2 | 2 | | | |
| p | | .000 | .000 | | | |
| w | | .57 | .55 | | | |
| Praktische Bedeutsamkeit | | groß | groß | | | |
| männlich | n | 28 | 36 | 20 | 18 | 27 |
| typisch: = maskulin | | 20 (72%) | 27 (75%) | 15 (75%) | 13 (72%) | 19 (70%) |
| neutral | | 6 (21%) | 7 (19%) | 4 (20%) | 3 (17%) | 3 (11%) |
| untypisch: = feminin | | 2 (7%) | 2 (6%) | 1 (5%) | 2 (11%) | 5 (18%) |
| χ^2 | | 19,14 | 29,46 | 16,3 | 12,33 | 16,88 |
| df^* | | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| p | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | | .82 | .87 | .90 | .83 | .80 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | groß | groß | groß | groß | groß |

*aufgrund der geringen Häufigkeiten in den Gruppen neutral und feminin wurden die beiden Gruppen bei den männlichen Befragten für die Chi-Quadrat-Testungen zusammengelegt:

| | | | | | |
|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| neutral | 8 | 9 | 5 | 5 | 8 |
| untypisch / = feminin | (28%) | (25%) | (25%) | (28%) | (29%) |

Die Analyse der Mittelwerte zeigt, dass im untersuchten Zeitraum bei beiden Geschlechtern die Geschlechtstypwerte variieren, dies aber nur bei dem weiblichen Teil der Stichprobe zu einer Veränderung des gemittelten Geschlechtstypwertes führt. Die obige Abbildung 8 verdeutlicht, dass es sich dabei um eine stetige Annäherung der Mädchen/weiblichen Jugendlichen an den Pol „neutral“ handelt. Die Mittelwerte zwischen den betrachteten Klassenstufen unterscheiden sich nicht signifikant, nur im Vergleich von Klasse 5 zu 9 wird eine signifikante Veränderung des Geschlechtstypwertes der Mädchen/weiblichen Jugendlichen ausgewiesen (Klasse 5: $M_{\text{weiblich}} = 4.3$, $SD = 0.99$ / Klasse 9: $M_{\text{weiblich}} = 4.8$, $SD = 1.27$, $Z = -2.61$, $p = .009$). Bei den Jungen/männlichen Jugendlichen ist zunächst eine deutliche Zunahme der maskulinen Werte im Vergleich von Klasse 5 zu 7 zu beobachten. Von Klasse 7 zu 9 nimmt dieser Wert dann wieder ab und erreicht ein mit Klasse 5 vergleichbares Niveau (Klasse 5: $M_{\text{männlich}} = 6.39$, $SD = 1.13$ / Klasse 7: $M_{\text{männlich}} = 6.57$, $SD = 1.09$, $Z = -3.26$, $p = .001$; Klasse 7: $M_{\text{männlich}} = 6.39$, $SD = 1.13$ / Klasse 9: $M_{\text{männlich}} = 6.01$, $SD = 1.39$, $Z = -2.18$, $p = .029$). Über den betrachteten Zeitraum hinweg sind demnach zwar Schwankungen des Geschlechtstypwertes zu beobachten, generell erweist sich jedoch der Geschlechtstyp der Berufswünsche der männlichen Befragten über den betrachteten Zeitraum hinweg als stabil.

6.2.1.2 Geschlechtsuntypische Berufswünsche

Im Folgenden wird untersucht, ob die beschriebene Variabilität zwischen den Geschlechtstypgruppen und die Orientierung auf geschlechtsuntypische Berufswünsche ein geschlechtsspezifisches Antwortmuster aller weiblichen Befragten darstellt oder ob es sich dabei um das Antwortverhalten einer spezifischen Gruppe von Probandinnen handelt. Betrachtet werden hierzu mögliche Zusammenhänge zwischen der Angabe eines Berufswunsches mit einem geschlechtsuntypischen Geschlechtstyp und den Variablen

- Schulform,
- Schulnoten und
- traditionelle Geschlechtsrollenorientierung.

6.2.1.2.1 Schulform

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die Tabelle 59 informiert über die Häufigkeitsverteilung über die drei Geschlechtstypgruppen bei den weiblichen Befragten in Abhängigkeit von der Schulform. Die in den Klassenstufen 7, 8 und 9 zu beobachtenden signifikanten Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen der

weiblichen Jugendlichen erklären sich in den drei betrachteten Klassenstufen durch die Berufswünsche der Gymnasiastinnen. In den Klassen 7 und 8 wählen sie häufiger Berufswünsche der geschlechtsuntypischen Geschlechtstypgruppe bei signifikant geringerer Berücksichtigung von geschlechtstypischen Berufen. In Klasse 9 präferieren die Gymnasiastinnen eher Berufe der neutralen Geschlechtstypgruppe bei ebenfalls signifikant geringerer Berücksichtigung von geschlechtstypischen Berufen, allerdings handelt es sich hierbei um einen kleinen Effekt. Bei den männlichen Befragten zeigen sich in keiner Klassenstufe Zusammenhänge zwischen der empfohlenen bzw. besuchten Schulform und der Verteilung der männlichen Stichprobe über die drei Geschlechtstypgruppen.

Tabelle 59: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch
Teil 1 Vergleich nach Schulform – weibliche Teilstichprobe
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|-----------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N weiblich | 167 | 139 | 594 | 700 | 738 |
| Schulform | | | | | |
| n (100%) | Gymnasialempfehlung | | bzw. Gymnasium | | |
| typisch/ = feminin | 43 18 (42%) | 38 17 (45%) | 329 95 (29%) | 317 68 (22%) | 292 72 (24%) |
| neutral | 20 (46%) | 10 (26%) | 122 (37%) | 125 (39%) | 127 (44%) |
| untypisch/ = maskulin | 5 (12%) | 11 (29%) | 112 (34%) | 124 (39%) | 93 (32%) |
| n (100%) | Realschulempfehlung | | bzw. Realschule | | |
| typisch/ = feminin | 26 16 (62%) | 27 14 (52%) | 146 69 (47%) | 207 89 (43%) | 222 83 (37%) |
| neutral | 6 (23%) | 8 (30%) | 48 (33%) | 63 (30%) | 79 (36%) |
| untypisch/ = maskulin | 4 (15%) | 5 (18%) | 29 (20%) | 55 (27%) | 60 (27%) |
| n (100%) | Hauptschulempfehlung | | bzw. Hauptschule | | |
| typisch/ = feminin | 5 3 (60%) | 5 3 (40%) | 30 16 (53%) | 46 25 (54%) | 62 28 (45%) |
| neutral | 2 (40%) | 1 (20%) | 6 (20%) | 11 (24%) | 25 (40%) |
| untypisch/ = maskulin | 0 (0%) | 1 (20%) | 8 (27%) | 10 (22%) | 9 (15%) |

Tabelle 59: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch
Teil 2 Vergleich nach Schulform – weibliche Teilstichprobe
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------------------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| ab Klasse 7 Gesamtschule | | | | | |
| n (100%) | 26 | 14 | 86 | 130 | 162 |
| typisch/ = feminin | 11 (42%) | 4 (29%) | 37 (43%) | 44 (34%) | 67 (41%) |
| neutral | 10 (39%) | 8 (57%) | 29 (34%) | 53 (41%) | 48 (30%) |
| untypisch/ = maskulin | 5 (19%) | 2 (14%) | 20 (23%) | 33 (25%) | 47 (29%) |
| χ^2 | | | 23,89 | 41,70 | 24,51 |
| df | | | 6 | 6 | 6 |
| p | | | .001 | .000 | .000 |
| w | | | .20 | .24 | .18 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | klein | klein | klein |

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Zusammenhänge zwischen der Zugehörigkeit zu einer Geschlechtstypgruppe in Abhängigkeit von der Schulform können für die Probandinnen der Längsschnittstichprobe inferenzstatistisch nicht geprüft werden, da die Besetzung der Geschlechtstypgruppen unter Berücksichtigung der Designvariable „Schulform“ zu gering ist. Der Vollständigkeit halber werden dennoch die Häufigkeitsverteilungen für den weiblichen Teil der Stichprobe dargestellt (s. Tabelle 60).

Tabelle 60: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch
Teil 1 Vergleich nach Schulform – weibliche Teilstichprobe
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|---------------------------------|----------------------------|-------------------|-----------------------|-------------------|-------------------|
| N weiblich Schulform | 28 | 36 | 32 | 27 | 30 |
| | Gymnasialempfehlung | | bzw. Gymnasium | | |
| n (100%) | 13 | 17 | 15 | 6 | 9 |
| typisch/ = feminin | 9 | 13 | 5 | 1 | 2 |
| neutral | 3 | 3 | 5 | 3 | 4 |
| untypisch/ = maskulin | 1 | 1 | 5 | 2 | 3 |

Tabelle 60: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch
Teil 2 Vergleich nach Schulform – weibliche Teilstichprobe
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| n (100%) | 15 | 19 | 17 | 21 | 21 |
| typisch/ = feminin | 11 | 14 | 11 | 9 | 8 |
| neutral | 3 | 4 | 4 | 8 | 7 |
| untypisch/ = maskulin | 1 | 1 | 2 | 4 | 6 |

6.2.1.2.2 Schulnoten

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die Analysen der fünf Querschnitte ergeben, wie oben beschrieben, dass in erster Linie die Gymnasiastinnen Berufswünsche der geschlechtsuntypischen und neutralen Geschlechtstypgruppe präferieren. Dies legt die Vermutung nahe, dass Zusammenhänge bestehen könnten zwischen der Geschlechtstypik der Berufswünsche und der wahrgenommenen Leistungsfähigkeit, festgemacht an den Schulnoten (s. Methodikteil Punkt 5.1.2.3.1). In der Tabelle 61 werden die Ergebnisse der bivariaten Korrelation von Geschlechtstypwert und Notendurchschnitt (Pearsons r) dokumentiert. Bei den weiblichen Befragten handelt es sich bei allen Korrelationen um negative Zusammenhänge, d. h. gute Schulnoten (niedriger Notendurchschnitt) korrespondieren mit einem hohen (maskulinen) Geschlechtstyp des Berufswunsches. Bei den männlichen Befragten korrespondieren schlechte Schulnoten (hoher Notendurchschnitt) mit einem hohen, d. h. maskulinen, Geschlechtstypwert. Ein substantieller Zusammenhang zeigt sich im Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde und Erdkunde) in Klasse 8. Schwache Effekte werden darüber hinaus in Klasse 8 auch beim Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik und Chemie) sowie im Notendurchschnitt in Klasse 6 ausgewiesen (s. Tabelle 1s im Anhang 1).

Tabelle 61: Geschlechtstyp und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde)
Ergebnisse der bivariaten Korrelationen (Pearson)
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 250 | 163 | 1003 | 1158 | 1322 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 138 | 111 | 388 | 637 | 627 |
| | Mathematik | | | F1 | | |
| | r | -.291** | -.115 | -.074 | -.117** | -.125** |
| | | | | F2 | | |
| | r | | | -.013 | -.131** | -.075 |
| männlich | n | 113 | 112 | 302 | 455 | 605 |
| | Mathematik | | | F1 | | |
| | r | -.064 | .193** | -.09 | .158** | .004 |
| | | | | F2 | | |
| | r | | | .046 | .206** | .033 |

** Die Korrelation ist auf dem 0.01 Niveau signifikant (zweiseitig)

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Die für den weiblichen Teil der Stichprobe der Querschnitte berichteten Befunde zeigen sich noch deutlicher bei den Probandinnen der Längsschnittstichprobe. Hier sind sogar drei der acht betrachteten Zusammenhänge substantiell, die übrigen (mit einer Ausnahme: Notendurchschnitt 1 in Klasse 8) können zumindest als schwache Effekte interpretiert werden (s. Tabelle 62), allerdings wird keine der Korrelationen als signifikant ausgewiesen. Hinsichtlich der männlichen Befragten ist anzumerken, dass sich in der Längsschnittstichprobe zwei relevante negative Zusammenhänge zeigen. Dabei handelt es sich um den Notendurchschnitt in Mathematik in Klasse 7 und den Notendurchschnitt F 1 (Mathematik, Physik und Chemie) in Klasse 8. Das bedeutet, dass gute Schulnoten (niedriger Notendurchschnitt) mit einem höheren (maskulinen) Geschlechtstypwert korrespondieren. Es zeigt sich aber auch in der männlichen Längsschnittstichprobe die Korrespondenz von hohem Notendurchschnitt und hohem Geschlechtstypkennwert. Es sind allerdings nur schwache Effekte hinsichtlich des Notendurchschnittes in Klasse 6 sowie des Notendurchschnittes F 2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde und Erdkunde) in Klasse 8 und 9 zu beobachten. Keiner der Zusammenhänge wird als signifikant ausgewiesen.

Tabelle 62: Ergebnisse der bivariaten Korrelationen (Pearson) von Geschlechtstyp und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse – weibliche Teilstichprobe)

| | | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|-------------------|-------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Geschlecht | | 58 | 64 | 50 | 42 | 53 |
| weiblich | n | 41 | 31 | 30 | 25 | 27 |
| | Mathematik | | | F1 | | |
| | r | -.194 | -.229 | -.238 | -.06 | -.145 |
| | | | | F2 | | |
| | r | | | -.129 | -.245 | -.199 |
| | | | | | | |
| männlich | n | 27 | 33 | 20 | 17 | 26 |
| | Mathematik | | | F1 | | |
| | r | .084 | .187 | -.397 | -.124 | -.009 |
| | | | | F2 | | |
| | r | | | .138 | .200 | .177 |

6.2.1.2.3 Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Für die Analyse der Zusammenhänge zwischen der Geschlechtstypik der Berufswünsche und der Ausprägung der traditionellen Geschlechtsrollenorientierung der Befragten wird die hier untersuchte Gesamtstichprobe den Untersuchungsergebnissen Valtin und Wagner (2004) folgend in drei Gruppen eingeteilt: hohe, mittlere und niedrige traditionelle Geschlechtsrollenorientierung (s. Methodikteil Punkt 5.1.3.3). In die nachfolgenden Analysen können nur die Befragten einbezogen werden, für die sowohl eine Zuordnung zu einer der drei Gruppen der Geschlechtsrollenorientierung als auch die Geschlechtstypkennwerte für die Berufswünsche vorliegen. Der Tabelle 63 kann die Zusammensetzung der hier betrachteten Untersuchungsstichprobe hinsichtlich der Ausprägung der traditionellen Geschlechtsrollenorientierung und Geschlecht der Querschnitte in der Sekundarstufe I entnommen werden. Eine analoge Einteilung der Querschnitte aus den Klassen 5 und 6 erweist sich aufgrund der daraus resultierenden geringen Zellenbestzungen als nicht sinnvoll.

Tabelle 63: Hohe, mittlere, niedrige traditionelle Geschlechtsrollenorientierung – Besetzung der Gruppen, differenziert nach Geschlecht in der Sekundarstufe I (Querschnitt Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9* |
|--|----------------------|----------------------|----------------------|
| N* | 602 | 858 | 1343 |
| männlich | 252 (100%) | 353 (100%) | 621 (100%) |
| weiblich | 350 (100%) | 505 (100%) | 722 (100%) |
| Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung** | | | |
| hoch | | | |
| männlich | 29 (11%) | 51 (14%) | 81 (13%) |
| weiblich | 33 (9%) | 89 (10%) | 87 (12%) |
| mittel | | | |
| männlich | 103 (41%) | 147 (42%) | 287 (46%) |
| weiblich | 150 (43%) | 214 (43%) | 328 (45%) |
| niedrig | | | |
| männlich | 120 (48%) | 155 (44%) | 255 (41%) |
| weiblich | 167 (48%) | 232 (46%) | 307 (42%) |

* Anzahl der Befragten, für die Zuordnung zu Gruppe der Geschlechtsrollenorientierung und Berufswunsch mit Zuordnung eines Geschlechtstypkennwertes vorliegen.

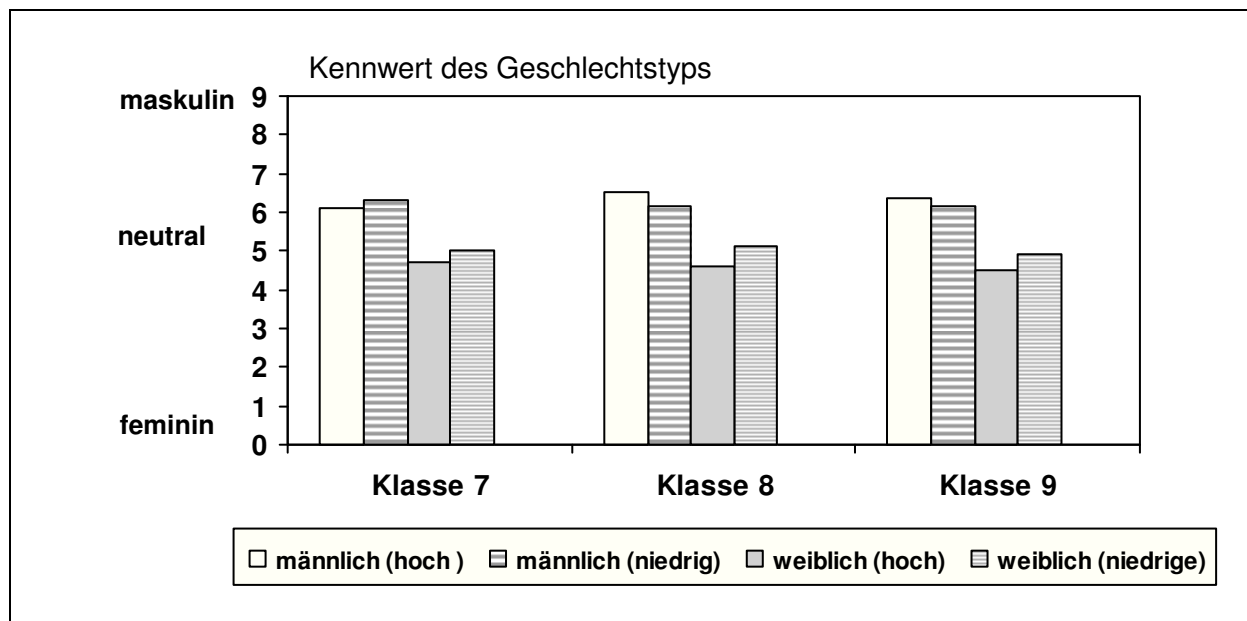
**Die Gruppeneinteilung basiert auf den Befragungsergebnissen der Gesamtstichprobe des AIDA-Projektes in Klasse 9 (N=3209).

In der Abbildung 9 wird der durchschnittliche Geschlechtstyp der Berufswünsche der hoch und niedrig traditionell Geschlechtsrollenorientierten im Vergleich der Geschlechter dargestellt (s. Tabelle 63 bezüglich der Stichprobenumfänge). Für die Signifikanzprüfungen je Erhebungstermin wird der U-Test nach Mann und Whitney eingesetzt.

Auch hier finden wir den generellen Unterschied im Geschlechtstyp der Berufswünsche zwischen den Geschlechtern wieder. Des Weiteren zeigt sich deutlich, dass die weiblichen Jugendlichen mit hoher traditioneller Geschlechtsrollenorientierung Berufswünsche mit eher femininen Geschlechtstypen angeben, wohingegen weibliche Jugendliche mit niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung Berufswünsche mit neutralem Geschlechtstyp präferieren. Dieser Unterschied erweist sich für Klasse 8 und 9 als signifikant (Klasse 8: $M_{hoch} = 4.6$, $SD = 1.28$ / $M_{niedrig} = 5.11$, $SD = 1.02$), $Z = -2.58$, $p < .010$ / Klasse 9: $M_{hoch} = 4.48$, $SD = .1.23$ / $M_{niedrig} = 4.92$, $SD = 1.14$), $Z = -2.25$, $p < .024$). Bei den männlichen Jugendlichen wählen die mit hoher traditioneller Geschlechtsrollenorientierung ab Klasse 8 deutlich maskulinere Berufswünsche als die mit niedriger (Klasse 8: $M_{hoch} = 6.5$, $SD = 1.06$ / $M_{niedrig} =$

6.15, $SD = 1.02$), $Z = -2,3$, $p < .021$ / Klasse 9: $M_{hoch} = 6.38$, $SD = 1.10$ / $M_{niedrig} = 6.13$, $SD = 1.05$), $Z = -2,25$, $p < .024$).

Abbildung 9: Geschlechtstyp der Berufswünsche - Vergleich der gemittelten Kennwerte des Geschlechtstyps der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit hoher u. niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung (Querschnitt Klasse 7, 8 und 9 / Stichprobenumfänge s. Tabelle 63)



Die eingesetzte Skala (Ratschinski 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z. B. Säuglingsschwester [2.49]) über 5 neutral (z. B. Journalist/in) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z. B. Berufssoldat [8.15]).

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Die oben beschriebene Gruppeneinteilung wird auch für die Längsschnittstichprobe übernommen. Die Zusammensetzung der Längsschnittstichprobe hinsichtlich der Ausprägung der traditionellen Geschlechtsrollenorientierung und Geschlecht kann der Tabelle 64 entnommen werden. Es können wiederum nur die Teilnehmer/innen mit einbezogen werden, für die sowohl eine Zuordnung zu einer der drei Gruppen der Geschlechtsrollenorientierung als auch die Geschlechtstypkennwerte für die Berufswünsche vorliegen.

Tabelle 64: Hohe, mittlere, niedrige traditionelle Geschlechtsrollenorientierung:
Besetzung der Gruppen, differenziert nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

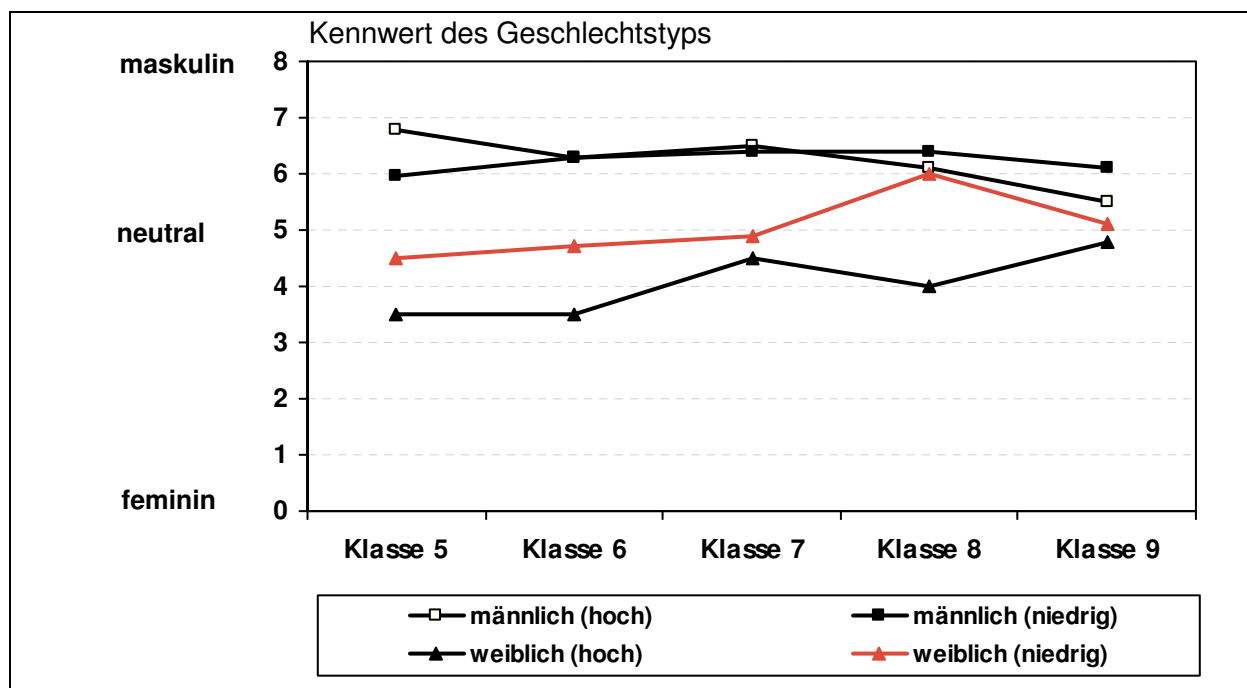
| | männlich | weiblich |
|--|---------------------|---------------------|
| N* | 63 (100%) | 67 (100%) |
| Traditionelle Geschlechtsrollenorientierung** | | |
| hoch | 15 (24%) | 8 (12%) |
| mittel | 23 (36%) | 29 (43%) |
| niedrig | 25 (40%) | 30 (45%) |

* Anzahl der Befragten, für die Zuordnung zu Gruppe der Geschlechtsrollenorientierung und Berufswunsch mit Zuordnung eines Geschlechtstypkennwertes vorliegen.

**Die Gruppeneinteilung basiert auf den Befragungsergebnissen der Gesamtstichprobe des AIDA-Projektes in Klasse 9 (N=3209).

In der Abbildung 10 werden wiederum der durchschnittliche Geschlechtstyp der Berufswünsche der hoch und niedrig traditionell Geschlechtsrollenorientierten im Vergleich der Geschlechter dargestellt. Die Signifikanzprüfungen je Erhebungstermin basieren auf dem U-Test nach Mann und Whitney.

Abbildung 10: Geschlechtstyp der Berufswünsche: Vergleich der gemittelten Kennwerte des Geschlechtstyps der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit hoher u. niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung (s. Tabelle 65 und 66)
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)



Die eingesetzte Skala (Ratschinski 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z. B. Säuglingsschwester [2.49]) über 5 neutral (z. B. Journalist/in) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z. B. Berufssoldat [8.15]).

Die gewählte Gruppenbildung ermöglicht auch im Längsschnitt die Aufteilung der Stichprobe in vier Gruppen. Es zeigt sich wiederum deutlich, dass die Probandinnen mit hoher traditioneller Geschlechtsrollenorientierung (schwarze Linie mit Dreieck) Berufswünsche mit eher femininem Geschlechtstyp angeben, wohingegen die mit niedriger traditioneller Orientierung (rote Linie mit Dreieck) Berufswünsche mit neutralem Geschlechtstyp präferieren. Besonders deutlich wird dies in Klasse 8. Hier bevorzugen die weiblichen Jugendlichen mit niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung Berufe, deren Geschlechtstyp im Mittel mit dem der männlichen Jugendlichen vergleichbar ist, sich aber deutlich von denen der Probandinnen mit hoher traditioneller Geschlechtsrollenorientierung unterscheidet ($\chi^2[2, N = 38] = 6,47, p = .039, w = .41$ [mittlerer Effekt]). Die Gruppe der hoch und niedrig traditionell orientierten männlichen Befragten unterscheidet sich nicht in ihren mittleren Geschlechtstypwerten der Berufswünsche. Im Vergleich der Geschlechter bleiben in der Gruppe mit hoher traditioneller Geschlechtsrollenorientierung die geschlechtsspezifischen Unterschiede in der Ausprägung der Geschlechtstypwerte der Berufswünsche bis Klasse 8 bestehen (s. Tabelle 65). Im Vergleich der Geschlechter in der Gruppe mit niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung dagegen werden geschlechtsspezifische Unterschiede in der Ausprägung der Geschlechtstypwerte der Berufswünsche nur bis Klasse 7 ausgewiesen (s. Tabelle 66).

Tabelle 65: Geschlechtstyp des Berufswunsches:
Vergleich nach Geschlecht (**hohe traditionelle GRO***)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte zu den Abbildung 10 und 11
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|--|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N_{hohe traditionelle GRO*} | | 23 | 23 | 23 | 23 | 23 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 8 | 8 | 8 | 8 | 8 |
| | M | 3,54 | 3,49 | 4,54 | 4,03 | 4,80 |
| | SD | 1,14 | 0,52 | 1,60 | 1,04 | 0,91 |
| männlich | n | 15 | 15 | 15 | 15 | 15 |
| | M | 6,80 | 6,37 | 6,55 | 6,11 | 5,49 |
| | SD | 1,40 | 1,23 | 1,44 | 1,47 | 1,86 |
| | Z | -2,34, | -2,97 | -1,8 | -2,17 | |
| | P | .019 | .003 | .07 | .03 | |

* GRO = Geschlechtsrollenorientierung

Tabelle 66: Geschlechtstyp des Berufswunsches:
 Vergleich nach Geschlecht (**niedrige traditionelle GRO***)
 deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte zu den Abbildungen 10 und 11
 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|--|----|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N _{niedrige traditionelle GRO*} | | 55 | 55 | 55 | 55 | 55 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 30 | 30 | 30 | 30 | 30 |
| | M | 4,50 | 4,75 | 4,94 | 6,02 | 5,13 |
| | SD | 0,98 | 1,16 | 0,75 | 1,03 | 1,40 |
| männlich | n | 25 | 25 | 25 | 25 | 25 |
| | M | 5,65 | 6,36 | 6,46 | 6,43 | 6,12 |
| | SD | 1,15 | 0,99 | 0,96 | 1,52 | 1,33 |
| | Z | -3,04 | -3,37 | -2,81 | | |
| | P | .002 | .001 | .005 | | |

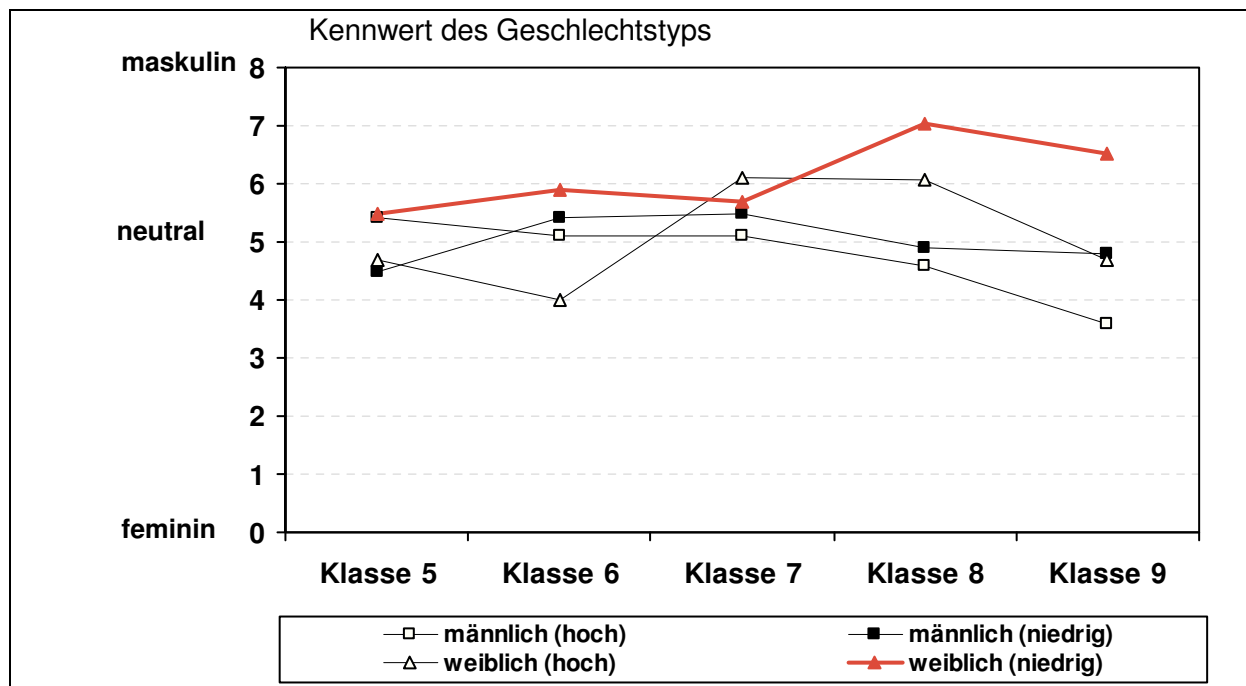
* GRO = Geschlechtsrollenorientierung

(3) Entwicklungsverlauf von Klasse 5 bis 9

Der Abbildung 10 kann entnommen werden, dass der bereits beschriebene Entwicklungstrend der Annäherung der Geschlechtstypwerte der weiblichen Befragten an den Bereich der „neutralen“ Geschlechtstypkennwerte ausschließlich auf die Entwicklung der Kennwerte der weiblichen Befragten mit niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung zurückzuführen ist. Weder für die weiblichen und männlichen Probanden mit einer hohen traditionellen Geschlechtsrollenorientierung noch für die männlichen Probanden mit niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung werden Veränderungen der Geschlechtstypwerte über die Zeit ausgewiesen. In der Abbildung 11 werden die Geschlechtstypgrenzen („*tolerable sextype boundary*“) der vier betrachteten Gruppen dargestellt. Die Geschlechtstypgrenze der männlichen Befragten markiert die Geschlechtstypkennwerte in Richtung des Pols „feminin“ und beschreibt damit die Ausprägung der Geschlechtstypkennwerte von Berufen mit noch akzeptiertem weiblichem Geschlechtstyp. Abgebildet werden kann diese Grenze über die gemittelten Kennwerte des Geschlechtstyps der männlichen Berufswünsche **abzüglich** der Standardabweichung. Bei den weiblichen Jugendlichen beschreibt die Geschlechtstypgrenze die Ausprägung der Geschlechtstypkennwerte von Berufen mit noch akzeptiertem männlichem Geschlechtstyp und markiert damit den Bereich der Geschlechtstypkennwerte in Richtung des Pols „maskulin“, d. h. die Ausprägungen in Richtung maskulinem Geschlechtstyp die gerade noch akzeptiert werden. Darstellen lässt sich diese Grenze mit Hilfe der gemittelten Kennwerte des

Geschlechtstyps der weiblichen Berufswünsche **zuzüglich** der Standardabweichung (s. Tabelle 65 und 66).

Abbildung 11: Vergleich der Geschlechtstypgrenze der männlichen Jugendlichen (gemittelter Kennwert des Geschlechtstyps minus Standardabweichung) und der weiblichen Jugendlichen (gemittelter Kennwert des Geschlechtstyps plus Standardabweichung) mit hoher und niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung (s. Tabelle 65 und 66) (Längsschnittstichprobe 5. bis 9. Klasse)



Die eingesetzte Skala (Ratschinski 2004) der Einschätzungen umfasste 9 Stufen: von 0 = typisch weiblich bzw. feminin (z. B. *Säuglingsschwester* [2.49]) über 5 neutral (z. B. *Journalist/in*) bis 9 = typisch männlich bzw. maskulin (z. B. *Berufssoldat* [8.15]).

Es ist deutlich zu erkennen, dass sich die Geschlechtstypgrenze der weiblichen Jugendlichen mit niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung im Vergleich von Klasse 5 zu 9 deutlich in Richtung des Pols „maskulin“ verschiebt (Klasse 5: $M = 4.50$, $SD = 0.98$ / Klasse 9: $M = 5.13$, $SD = 1.40$, $Z = -2.84$, $p = .005$). D. h. mit fortschreitender Schulzeit präferieren weibliche Jugendliche mit niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung eher Berufe mit maskulinem Geschlechtstyp.

6.2.2 Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Prestige des Berufs“

In den folgenden Ausführungen wird über die Untersuchungsbefunde zu Zusammenhängen zwischen dem Prestige des Berufswunsches und ausgewählten familialen, schulbezogenen und personalen Merkmalen der Befragten berichtet. Das Prestige des Berufs spiegelt die intellektuelle Komplexität einer beruflichen Anforderung und den gesellschaftlichen Status der beruflichen Tätigkeit wider. Nach der Berufswahltheorie von Gottfredson (2005) werden im Prozess der Berufsfindung anhand des Prestiges der Berufe zwei Eingrenzungen der möglichen beruflichen Optionen vorgenommen. Dieser Prozess vollzieht sich im Zeitraum von Klasse 4 bis 8. Dabei werden zum einen Berufe ausgeschlossen, deren Prestige als unangemessen betrachtet wird. Diese „untere Schwelle“ beruflicher Optionen bezeichnet Gottfredson als *„tolerable level boundary“* (s. Theorieteil Punkt 2.2.2). Des Weiteren existiert auf der *„kognitiven Landkarte der Berufe“* (s. Theorieteil Punkt 2.2) eine „obere Schwelle“, die die amerikanische Wissenschaftlerin als *„tolerable effort boundary“* bezeichnet. Diese Grenze schließt Berufe aus, die kognitiv als „zu anspruchsvoll“ erscheinen. Untersucht wird im Weiteren, inwieweit zwischen diesen Grenzsetzungen und familialen Faktoren (Prestige der Berufe der Eltern der Befragten, elterlicher Schul- und Hochschulabschluss), schulischen Faktoren (Bildungsgangempfehlung, Schulform in der Sekundarstufe I) und ausgewählten personalen Merkmalen der Befragten (Selbstwert, Schulnoten, Bildungsaspiration) Zusammenhänge bestehen.

Die berichteten Ergebnisse basieren auf den Analysen der Kennwerte des Prestiges der Berufe nach Ratschinski (2004), die den einzelnen Berufswünschen zugeordnet werden können (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.4). Wie bei den Kennwerten für den Geschlechtstyp werden die gemittelten Hannoveraner Expertenratings als Kennwerte verwendet. Diese resultieren aus der Bewertung des Prestiges ausgewählter Berufe auf einer neunstufigen Skala (9 = höchstes Prestige bis 0 = niedrigstes Prestige).

Im Methodikteil der Arbeit wird darauf hingewiesen, dass die Übernahme der Kennwerte für das Prestige der Berufswünsche (in vergleichbarer Weise wie hinsichtlich der Kennwerte zum Geschlechtstyp) zu einer Reduzierung der Stichprobe führt (s. Punkt 5.2.2.4). Die Reduzierung der Stichprobe wirkt sich natürlich auch auf die Größe der Längsschnittstichprobe aus (s. Tabelle 30 Methodikteil Punkt 5.2.2.4). Die Analysemöglichkeiten auf der Basis der Daten der Längsschnittstichprobe 5. bis 9. Klasse sind somit stark eingeschränkt; dies umso mehr, wenn in varianzanalytischen Berechnungen mehrere unabhängige Faktoren bzw. Zwischensubjektfaktoren berücksichtigt werden sollen.

Aus diesem Grund wird für die Bearbeitung der Fragestellung dieses Abschnittes der Teiluntersuchung 2 auf die für die Grundschule (Klasse 5 und 6, N = 459) und die Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9, N = 1500) getrennt zusammengestellten Längsschnittstichproben zurückgegriffen (s. Methodikteil Punkt 5.1.1.1). Aus den Längsschnittstichproben der Grundschule und der Sekundarstufe I werden alle Befragten ausgewählt, für die Kennwerte des Prestiges des Berufswunsches vorliegen: Längsschnitt Grundschule (Klasse 5 und 6, N = 164) und Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9, N = 202). Die statistischen Kennwerte der Variable „Prestige des Berufswunsches“ für die Querschnitte können Tabelle 5g im Anhang 5 entnommen werden. Die Prüfungen der Prestigekennwerte mit dem U-Test nach Mann und Whitney ergeben für keinen der fünf Querschnitte signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht. Für die Korrelationsanalysen wird die Variable „Prestige des Berufswunsches“ über die Bildung von Kategorien auf Ordinalskalenniveau transformiert (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 508). Dies erfolgt über die Festlegung dreier gleich großer Gruppen: hohes, mittleres und niedriges Prestige. Die Gruppenbildung basiert auf den Daten der Querschnitte von Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 (s. Tabelle 5h im Anhang 5). Die durchgeführten Parallelitätsprüfungen ergeben weder für die Teillängsschnittstichprobe Grundschule (Klasse 5 bis 6, N = 164) noch die der Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9, N = 202) signifikante Unterschiede zwischen den Gruppenbesetzungen in den einzelnen Querschnitten und den beiden Längsschnitten. Dementsprechend wird die Gruppenbildung in den Längsschnitten übernommen. Es zeigen sich keine Unterschiede zwischen den gemittelten Kennwerten des Prestiges der Berufswünsche der Querschnitte und der Längsschnittstichproben. Die Besetzung der Prestigegruppen erweist sich sowohl in den Querschnitten als auch in den Längsschnitten als vom Geschlecht unabhängig. Die statistischen Kennwerte der Variable „Prestige des Berufswunsches“ für die Längsschnittstichproben können der Tabelle 5i im Anhang 5 entnommen werden.

6.2.2.1 Familiäre Umwelt und Prestige des kindlichen Berufswunsches

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die postulierten Zusammenhänge zwischen dem Prestige des Berufswunsches und dem Prestige der Berufe der Eltern, ihres Schul- und Hochschulabschlusses als ausgewählten Variablen zur Beschreibung der familiären Umwelt werden mittels Korrelations- und univariaten Varianzanalysen geprüft.

Der prestigehöchste Beruf ist sowohl bei der Mutter als auch beim Vater der der Ärztin bzw. des Arztes mit einem Prestigewert von 7,93. Der Beruf mit dem niedrigsten Prestigewert ist, ebenfalls bei beiden Elternteilen, der der Buchbinderin bzw. des Buchbinders mit 3,32 (s. Tabelle 5j im Anhang 5). In Abhängigkeit vom Geschlecht des Kindes zeigen sich keine Unterschiede in der Ausprägung des Berufsprestiges der Eltern, sehr wohl jedoch in Abhängigkeit von der Schulform, die das Kind in der Sekundarstufe I besucht. Hier unterscheiden sich die Kennwerte des Prestiges für die Berufe beider Elternteile deutlich. Die Mütter und Väter von Gymnasiast/inn/en haben signifikant prestigehöhere Berufe als die von Nicht-Gymnasiast/inn/en (s. Tabelle 67).

Tabelle 67: Prestige des Berufs der Eltern - Vergleich nach Schulform des Kindes in Sekundarstufe I
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Mutter | Vater |
|----------------------------|----------|---------------|--------------|
| Schulform | | 1262 | 1196 |
| Gymnasium | n | 782 | 725 |
| | M | 5.25 | 5.52 |
| | SD | .82 | 1.02 |
| nicht Gymnasium | n | 480 | 471 |
| | M | 5.01 | 4.95 |
| | SD | .75 | .95 |
| | Z | -9.38 | -5.79 |
| | p* | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Dies zeigt sich auch beim Vergleich der Schulformen Gymnasium, Real-, Haupt- und Gesamtschule. Mütter und Väter der Gymnasiast/inn/en haben die prestigehöchsten, die prestigeniedrigsten Berufe finden sich bei den Eltern der Hauptschüler/innen (Mutter: $\chi^2[3, N = 1546] = 43.89, p = .000, w = .16$ (kleiner Effekt), Vater: $\chi^2[3, N = 1459] = 119.52, p = .000, w = .28$ (kleiner Effekt).

In Vorbereitung der Korrelations- und univariaten Varianzanalysen werden auch die Prestigewerte der Eltern über die Bildung von drei Kategorien auf Ordinalskalenniveau transformiert (vgl. Bortz/Döring 2006, S. 508) (s. Tabelle 5k im Anhang 5).

Hinsichtlich der Variablen „Schul-“ und „Hochschulabschluss“ der Eltern wird an dieser Stelle auf die Ausführungen im Methodikteil unter Punkt 5.2.2.5 verwiesen.

Tabelle 68 informiert über die Ergebnisse der Korrelationsanalysen (Spearman). Bei den wenigen als signifikant ausgewiesenen Korrelationen handelt es sich ausschließlich um

geringe korrelative Zusammenhänge. Mit zwei Ausnahmen sind signifikante Zusammenhänge (wenn auch schwache) zwischen dem Prestige des kindlichen Berufswunsches und Variablen der familiären Umwelt erst in Klasse 8 und 9 zu beobachten.

Tabelle 68: Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Prestige des Berufswunsches in | | | | |
|--------------------|---------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Mutter | | | | | |
| Prestige | .23 | -.22 | .12* | .07 | .10* |
| Hochschulabschluss | -.15 | -.16 | -.01 | -.05 | -.10** |
| Schulabschluss | -.17 | -.10 | -.03 | -.10** | -.11** |
| Vater | | | | | |
| Prestige | .11 | .11 | .08 | .14** | .18** |
| Hochschulabschluss | -.19* | -.13 | -.02 | -.11** | -.16** |
| Schulabschluss | -.10 | -.22 | -.01 | -.12** | -.15** |

* Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau (zweiseitig).

Die gering ausfallenden Zusammenhangsmaße korrespondieren mit den von Jimenez (2006, S. 80) berichteten. Jimenez gibt hinsichtlich der Korrelation des Prestiges des Berufswunsches von Viertklässlern mit dem der Eltern (SIOPS) Koeffizienten zwischen .12 und .33, hinsichtlich des Schulabschlusses der Eltern Koeffizienten zwischen .09 und .03 sowie hinsichtlich des beruflichen Abschlusses der Eltern Koeffizienten zwischen .06 bis .20 an (2006, S. 80).

Des Weiteren werden univariate Varianzanalysen mit der Variable „Prestige des Berufswunsches“ als abhängiger und der Designvariablen „Geschlecht“ sowie den Variablen „Prestige des Berufs“ der Eltern bzw. „Hochschulabschluss“ bzw. „Schulabschluss“ als unabhängigen Variablen gerechnet – jeweils separat für Mutter und Vater. Die Berechnungen zeigen, dass die Designvariable „Geschlecht“ in keiner Klassenstufe signifikanten Einfluss auf die Variable „Prestige des Berufswunsches“ hat, auch nicht in Form von Wechselwirkungen mit einer der drei elterlichen Variablen. Für die Variable „Prestige des Berufs“ der Eltern wird lediglich für die des Vaters in den Klassenstufen 8 und 9 ein kleiner Effekt hinsichtlich des Prestiges des Berufswunsches ausgewiesen (Klasse 8: $F = 5.40$, $p = .005$, $n = 386$, $\eta^2 = .028$ [klein] / Klasse 9: $F = 8.26$, $p = .000$, $n = 631$, $\eta^2 = .026$ [klein]).

Die univariaten Varianzanalysen mit der Variable „Prestige des Berufswunsches“ als abhängiger und der Designvariablen „Geschlecht“ sowie der Variablen „Hochschulabschluss“

weist hinsichtlich des Hochschulabschlusses der Mutter einen unrelevanten Effekt ($\eta^2 = .006$) in Klasse 9 aus und zwei kleine Effekte hinsichtlich des Hochschulabschlusses des Vaters in den Klassenstufen 8 und 9 (Klasse 8: $F = 22.29$, $p = .000$, $n = 1076$, $\eta^2 = .02$ [klein] / Klasse 9: $F = 5.03$, $p = .026$, $n = 1154$, $\eta^2 = .033$ [klein]).

Sowohl hinsichtlich des Schulabschlusses der Mutter (Klasse 8: $F = 10.07$, $p = .002$, $n = 860$, $\eta^2 = .012$ [klein] / Klasse 9: $F = 10.22$, $p = .001$, $n = 1007$, $\eta^2 = .01$ [klein]) als auch des Vaters (Klasse 8: $F = 13.27$, $p = .000$, $n = 787$, $\eta^2 = .023$ [klein] / Klasse 9: $F = 20.41$, $p = .000$, $n = 920$, $\eta^2 = .022$ [klein]) ist in den Klassen 8 und 9 ein kleiner Effekt zu verzeichnen.

Insgesamt wird deutlich, dass sich bezüglich der hier verwendeten Variablen zur Beschreibung der familiären Umwelt und des Prestiges des Berufswunsches Zusammenhänge erst in der Sekundarstufe I und dann auch nur mit kleinen bzw. schwachen Effekten zeigen.

(2) Längsschnitte (Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

Die Befunde der Analysen der Längsschnitte bestätigen die für die Querschnitte berichteten Befunde. Der Vergleich der beiden Korrelationstabellen zeigt, dass sich die Zusammenhänge zwischen Schul- und Hochschulabschluss in der Längsschnittstichprobe in Klasse 8 und 9 etwas deutlicher zeigen als in den Querschnitten in Klasse 8 und 9.

Tabelle 69: Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | Prestige des Berufswunsches in | | | | |
|--------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Mutter | | | | | |
| Prestige | .13 | -.33 | .19 | .17 | .10 |
| Hochschulabschluss | -.22 | -.18 | -.01 | .06 | -.21* |
| Schulabschluss | -.14 | -.23 | -.10 | -.22** | -.27** |
| Vater | | | | | |
| Prestige | .36 | .15 | .11 | .05 | .27** |
| Hochschulabschluss | -.18 | -.14 | .01 | .10 | -.21** |
| Schulabschluss | -.10 | -.18 | .01 | -.15 | -.24** |

* Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

Aufgrund der Ergebnisse der Korrelationsanalysen, die darauf hinweisen, dass sich für die Variablen der familiären Umwelt erst in der Sekundarstufe I relevante Zusammenhänge zeigen, konzentrieren sich die folgenden Analysen ausschließlich auf die Längsschnittstichprobe der Sekundarstufe I (N = 202), d. h. ausschließlich auf die Klassen 7 bis 9. Die hinsichtlich der univariaten Varianzanalysen berichteten Befunde bestätigen sich

für die Längsschnittstichprobe nur teilweise, und zwar hinsichtlich der Bedeutung des Schulabschlusses der Eltern. Dabei wird für die Mutter ein mittlerer Effekt für die Klassen 8 und 9 ausgewiesen: Klasse 8: $F = 9.73$, $p = .002$, $n = 150$, $\eta^2 = .063$ [mittel] / Klasse 9: $F = 9.65$, $p = .002$, $n = 150$, $\eta^2 = .062$ [mittel]). Hinsichtlich des Vaters wird für die Klasse 8 in der Tendenz ein kleiner Effekt und nur für die Klasse 9 ein signifikanter Effekt ausgewiesen: Klasse 8: $F = 3.02$, $p = .084$, $n = 137$, $\eta^2 = .022$ [klein] / Klasse 9: $F = 4.74$, $p = .031$, $n = 137$, $\eta^2 = .034$ [klein].

Demnach deuten auch die Befunde der univariaten Varianzanalysen des Längsschnittes für die Sekundarstufe I darauf hin, dass die hier verwendeten Variablen zur Beschreibung der familiären Umwelt Zusammenhänge erst in den Klassenstufen 8 und 9 Effekte aufweisen. Mit Ausnahme des Zusammenhangs zum Schulabschluss der Mutter handelt es sich dabei aber auch in Klasse 8 und 9 um kleine bzw. schwache Effekte.

(3) Entwicklungsverlauf von Klasse 7 bis 9

Die Analyse der Längsschnittdaten werden durch die Berechnung univariater Varianzanalysen mit Messwiederholungen auf der Datenbasis des Längsschnittes Sekundarstufe I ergänzt. Die Variable „Prestige des Berufswunsches“ wird wieder als abhängige Variable gesetzt, des Weiteren wird der Faktor Zeit (3 Abstufungen) und die Zwischensubjektfaktoren „Geschlecht“ in Kombination mit den drei Variablen zur familiären Umwelt berücksichtigt „Prestige“, „Hochschulabschluss“ bzw. „Schulabschluss“; jeweils für Mutter und Vater. Der Box-Test weist die Gleichheit der Kovarianzmatrizen aus und auch die Ergebnisse des Levene-Tests sind zufriedenstellend. Die Analysen belegen signifikante kleine und mittlere Einflüsse des Faktors „Zeit“ (s. Tabelle 70) sowie einen kleinen praktisch bedeutsamen Effekt des Zwischensubjektfaktors „Schulabschluss der Mutter“ ($F = 8.09$, $df = 1$, $p = .005$, $\eta^2 = .053$). Dies korrespondiert mit dem Befund aus der Korrelationstabelle (s. Tabelle 71), der für die Längsschnittstichprobe einen Zusammenhang zwischen dem Prestige des Berufswunsches und dem Schulabschluss der Mutter ab Klasse 8 ausweist, wohingegen die Bildungsabschlüsse und das Berufsprestige des Vaters erst in der 9. Klasse mit dem Prestige des Berufswunsches des Kindes korrelieren.

Tabelle 70: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit vom Schul- und Hochschulabschluss (Abitur/kein Abitur bzw. ja/nein) der Eltern (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | Schulabschluss | | Hochschulabschluss | |
|-----------------------------|-----------------------|--------------|---------------------------|--------------|
| | Mutter | Vater | Mutter | Vater |
| Zeit | | | | |
| N | 150 | 137 | 150 | 137 |
| F | 3.60 | 6.61 | 4.79 | 4.97 |
| p | .03 | .002 | .009 | .008 |
| η^2 | .05 | .09 | .05 | .06 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | mittel | klein | mittel |

Tabelle 71 kann entnommen werden, dass die Berufswünsche von Jugendlichen, deren Mütter Abitur haben, höhere Prestigewerte aufweisen als die von Jugendlichen mit Müttern ohne Abitur. Hinsichtlich des Faktors „Zeit“ kann der Tabelle 71 entnommen werden, dass das Prestige der Berufswünsche mit fortschreitender Schulzeit absinkt, und zwar unabhängig davon, ob die Mutter Abitur hat oder nicht.

Tabelle 71: Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Schulabschluss der Mutter (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202])
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Prestige des Berufswunsches zu | | |
|----------------------------------|----------|---------------------------------------|-------------|-------------|
| | | MZP3 | MZP4 | MZP5 |
| Schulabschluss der Mutter | | 150 | 150 | 150 |
| Abitur | n | 71 | 71 | 71 |
| | M | 6.15 | 6.14 | 6.08 |
| | SD | .97 | .95 | .90 |
| kein Abitur | n | 79 | 79 | 79 |
| | M | 5.90 | 5.67 | 5.63 |
| | SD | .98 | .88 | .88 |
| | Z | | -2.99 | -3.46 |
| | p* | | .003 | .001 |

* (2-seitig)

6.2.2.2 Schulische Umwelt/Schülerpersönlichkeit und Prestige des Berufswunsches

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Zusammenhänge zwischen dem Prestige des Berufswunsches und ausgewählten Variablen zur Beschreibung der schulischen Umwelt (Bildungsgangempfehlung, Schulform in der Sekundarstufe) sowie Merkmalen der Persönlichkeit der Schüler/innen (Selbstwert, Notendurchschnitt, Bildungsaspiration) werden wiederum mittels Korrelations- und

univariaten Varianzanalysen geprüft. In Tabelle 72 sind die Ergebnisse der Korrelationsanalysen (Spearman) zusammengefasst dargestellt. Es handelt sich dabei mehrheitlich um signifikante Korrelationen, die kleinere und mittlere korrelative Effekte beschreiben.

Tabelle 72: Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit (Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Prestige des Berufswunsches in | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Schulische Umwelt | | | | | |
| Bildungsgangempfh. | -.18** | -.16* | -.16** | -.25** | -.29** |
| Schulform ¹ | -.27** | -.25** | -.29** | -.29** | -.41** |
| Schülerpersönlichkeit | | | | | |
| Selbstwert | -.09 | -.23** | -.04 | -.11** | -.04 |
| Notendurchschnitt | -.27** | -.31** | | | |
| Notendurchschnitt (F1) | | | -.05 | -.11** | -.14** |
| Notendurchschnitt (F2) | | | -.02 | -.13** | -.15** |
| Bildungsaspiration | | -.43** | -.31** | -.39** | -.48** |

¹ in der Sekundarstufe I

* Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

zukünftige Empfehlung bzw. Schulform retrospektiv

Es ist zu beobachten, dass die Korrelation/en zwischen der Variable „Prestige des Berufswunsches“ und der Variable „Bildungsgangempfehlung“, „Schulform“ sowie der „Bildungsaspiration“ des Kindes/Jugendlichen am höchsten sind, und der Variable „Selbstwert“ (mit zwei Ausnahmen – Klasse 6 und 8) nicht signifikant ist, und dem Notendurchschnitt in der Grundschule höher ist als mit den Notendurchschnitten F1 und F2 in der Sekundarstufe I.

(2) Längsschnitt (Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

Mit Ausnahme des Effektes der Variablen „Bildungsgangempfehlung“ in den Klassen 6, 7 und 8 sowie den Schulnoten in Klasse 7 und 8 fallen die Korrelationskoeffizienten in den Längsschnitten größer aus als in den Querschnitten. Insbesondere die Variable „Bildungsaspiration“ zeigt einen wesentlich deutlicheren Effekt (s. Tabelle 73).

Tabelle 73: Ergebnisse der bivariaten Korrelation nach Spearman für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit
(Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | Prestige des Berufswunsches in | | | | |
|------------------------------|--------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Schulische Umwelt | | | | | |
| Bildungsgangempfh. | -.20* | -.14 | -.14 | -.19* | -.42** |
| Schulform | -.35** | -.24* | -.36** | -.38** | -.53** |
| Schülerpersönlichkeit | | | | | |
| Selbstwert | -.17* | -.31** | -.13 | -.17** | -.16* |
| Notendurchschnitt | -.36** | -.32** | | | |
| Notendurchschnitt (F1) | | | -.02 | -.06 | -.26** |
| Notendurchschnitt (F2) | | | -.01 | -.05 | -.17** |
| Bildungsaspiration | | -.46** | -.33** | -.53** | -.66** |

* Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

zukünftige Empfehlung bzw. Schulform
retrospektiv

Im Weiteren werden diese Variablen mittels univariater Varianzanalysen untersucht. Die Variable „Prestige des Berufswunsches“ wird wiederum als abhängige Variable gesetzt. Als unabhängige Variablen werden die Designvariable „Geschlecht“ jeweils in Kombination mit einer Variablen zur Beschreibung der schulischen Umwelt (Bildungsgangempfehlung, Schulform in der Sekundarstufe) bzw. eines ausgewählten Merkmales der Schülerpersönlichkeit (Selbstwert, Notendurchschnitt, Bildungsaspiration) gewählt. Die Berechnungen bestätigen wiederum, dass die Designvariable „Geschlecht“ in keiner Klassenstufe einen signifikanten Einfluss auf die Variable „Prestige des Berufswunsches“ hat, auch nicht in Form von Wechselwirkungen mit einer der ausgewählten anderen unabhängigen Variablen.

Die Reihenfolge, in der die Befunde der univariaten Varianzanalysen zu den ausgewählten Variablen vorgestellt werden, entspricht der Reihenfolge ihrer Auflistung in der Tabelle der Korrelationskoeffizienten.

6.2.2.2.1 Bildungsgangempfehlung

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

In der Grundschule zeigt sich zwischen dem Prestige des kindlichen Berufswunsches und der zukünftig ausgesprochenen Bildungsgangempfehlung ein als klein einzuschätzender Effekt (s. Tabelle 74). In der Sekundarstufe I erhöht sich dieser von Klassenstufe zu Klassenstufe und wird in Klasse 9 als mittlerer Effekt ausgewiesen.

Tabelle 74: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsch“ in Abhängigkeit von der Bildungsgangempfehlung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Prestige des Berufswunsches in | | | | |
|-----------------------------|---------------------------------------|-----------------|------------------|------------------|------------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7* | Klasse 8* | Klasse 9* |
| N | 256 | 235 | 809 | 739 | 937 |
| F | 4.45 | 6.63 | 33.65 | 52.36 | 84.49 |
| p | .036 | .011 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .02 | .02 | .04 | .06 | .08 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein | mittel | mittel |

* Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt

zukünftige Empfehlung bzw. Schulform
retrospektiv

Tabelle 75 kann entnommen werden, dass die Berufswünsche von Kindern, die eine Gymnasialempfehlung erhalten werden, bzw. von Jugendlichen, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, signifikant höhere Prestigewerte aufweisen als die von Kindern, die keine Gymnasialempfehlung erhalten werden, bzw. von Jugendlichen, die keine erhalten haben.

Tabelle 75: Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Bildungsgangempfehlung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 256 | 235 | 809 | 739 | 937 |
| Bildungsgangempfehlung | | | | | | |
| Gymnasium | n | 86 | 83 | 267 | 220 | 226 |
| | M | 5.89 | 6.11 | 6.24 | 6.24 | 6.01 |
| | SD | .98 | .91 | .85 | .87 | .88 |
| Nicht-Gymnasium | n | 170 | 152 | 542 | 519 | 711 |
| | M | 5.64 | 5.76 | 5.81 | 5.66 | 5.40 |
| | SD | 1.04 | 1.03 | 1.06 | .96 | .82 |
| | Z | -2.31 | -2.88 | -5.90 | -7.45 | -8.88 |
| | p* | .021 | .004 | .000 | .000 | .000 |

*(2-seitig)

(2) Längsschnitte (Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

In der Grundschule zeigt sich zwischen dem Prestige des Berufswunsches und der zukünftig ausgesprochenen Bildungsgangempfehlung bei der Längsschnittstichprobe ein als klein einzuschätzender Effekt (s. Tabelle 76). In den Klassen 7 und 8 erhöht sich dieser zwar, ist aber immer noch als klein zu beurteilen. Erst in Klassenstufe 9 ist ein mittlerer Effekt zu beobachten.

Tabelle 76: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von der Bildungsgangempfehlung (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8* | MZP5 Klasse 9* |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 147 | 147 | 139 | 139 | 139 |
| F | 4.26 | 2.86 | 4.03 | 3.79 | 18.16 |
| p | .04 | .09 | .047 | .053 | .000 |
| η^2 | .02 | .02 | .03 | .03 | .12 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein | klein | mittel |

* Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt

zukünftige Empfehlung bzw. Schulform
retrospektiv

Hinsichtlich des Prestiges der Berufswünsche kann der Tabelle 77 entnommen werden,

- dass Proband/inn/en, die eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, bereits in der Klasse 5 prestigehöhere Berufswünsche äußern als
- Befragte, die keine erhalten haben.

Besonders deutlich zeigt sich der Zusammenhang zwischen Bildungsgangempfehlung und Prestige des Berufswunsches am Ende der Sekundarstufe I (Klasse 9). Proband/inn/en, die in Klasse 6 eine Gymnasialempfehlung erhalten haben, äußern in Klasse 9 deutlich prestigehöhere Berufswünsche als diejenigen, die keine erhalten haben.

Tabelle 77: Prestige des Berufswunsches: Vergleich nach Bildungsgangempfehlung (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|-------------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| N | | 147 | 147 | 139 | 139 | 139 |
| Bildungsgangempfehlung | | | | | | |
| Gymnasium | n | 51 | 51 | 35 | 35 | 35 |
| | M | 5.90 | 6.02 | 6.23 | 6.12 | 6.25 |
| | SD | .91 | .89 | .85 | .80 | .77 |
| Nicht- Gymnasium | n | 96 | 96 | 104 | 104 | 104 |
| | M | 5.65 | 5.73 | 5.81 | 5.71 | 5.48 |
| | SD | 1.06 | .99 | 1.09 | 1.10 | .92 |
| | Z | -2.23 | -1.92 | -2.74 | -2.60 | -4.63 |
| | p* | .025 | .055 | .025 | .009 | .000 |

*(2-seitig)

6.2.2.2.2 Schulform in der Sekundarstufe I

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Der Effekt der Variablen „Schulform“ – auch der zukünftigen – für die Ausprägung des Prestiges des Berufswunsches wird für die Klassenstufen 6 bis 8 als mittlerer Effekt, für das Prestige des Berufswunsches in Klasse 9 sogar als hoher ausgewiesen (s. Tabelle 78).

Tabelle 78: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und (zukünftiger) Schulform Sekundarstufe I (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7* | Klasse 8* | Klasse 9* |
|---------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| N | 118 | 112 | 864 | 994 | 1116 |
| F | 4.89 | 17.35 | 105.85 | 121.75 | 200.16 |
| p | .029 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .04 | .12 | .11 | .11 | .15 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | klein | mittel | mittel | mittel | hoch |

* Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt
zukünftige Empfehlung bzw. Schulform

Wie den in Tabelle 79 enthaltenen Daten entnommen werden kann, ist das Prestige der Berufswünsche von Kindern, die ein Gymnasium besuchen werden, bzw. von Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, signifikant höher als das von Kindern, die das Gymnasium nicht besuchen werden, bzw. von Jugendlichen, die keines besuchen.

Tabelle 79: Prestige des Berufswunsches: Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------------------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N | | 118 | 112 | 864 | 994 | 1116 |
| Schulform | | | | | | |
| Gymnasium | n | 71 | 74 | 560 | 540 | 496 |
| | M | 5.91 | 6.10 | 6.28 | 6.18 | 6.04 |
| | SD | 1.13 | .95 | .88 | .88 | .88 |
| Nicht Gymnasium | n | 47 | 48 | 304 | 454 | 625 |
| | M | 5.43 | 5.40 | 5.60 | 5.52 | 5.31 |
| | SD | 1.03 | .92 | 1.01 | .95 | .78 |
| | Z | -2.50 | -3.61 | -9.70 | -10.42 | -13.62 |
| | p* | .012 | .000 | .000 | .000 | .000 |

*(2-seitig)

(2) Längsschnitte (Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

Die Bedeutsamkeit der (zukünftigen) Schulform für die Ausprägung des Prestiges des Berufswunsches wird auch hinsichtlich des Längsschnittes für die Klassenstufen 5 bis 8 als mittlerer Effekt ausgewiesen, nimmt von Klassenstufe zu Klassenstufe zu und erweist sich dann in Klasse 9 als hoch (s. Tabelle 80).

Tabelle 80: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und (zukünftiger) Schulform Sekundarstufe I (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7* | MZP4 Klasse 8* | MZP5 Klasse 9* |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 80 | 80 | 171 | 171 | 171 |
| F | 8.34 | 8.21 | 21.97 | 20.58 | 33.41 |
| p | .005 | .005 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .09 | .09 | .11 | .11 | .16 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | mittel | mittel | hoch |

* Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt
zukünftige Empfehlung bzw. Schulform
retrospektiv

Ebenso wie hinsichtlich der Bildungsgangempfehlung dargestellt wird, zeigt sich auch im Vergleich der dann tatsächlich besuchten Schulform ein deutlicher Effekt bezüglich des Prestiges der Berufswünsche: Kinder, die ab Klasse 7 ein Gymnasium besuchen werden, äußern bereits in Klasse 5 prestigehöhere Berufswünsche als Kinder, die kein Gymnasium besuchen werden.

Tabelle 81: Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Schulform in der Sekundarstufe I (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|----------------------------|----------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| N | | 80 | 80 | 171 | 171 | 171 |
| Schulform | | | | | | |
| Gymnasium | n | 49 | 49 | 112 | 112 | 112 |
| | M | 6.06 | 6.05 | 6.37 | 6.27 | 6.18 |
| | SD | 1.03 | 1.01 | .88 | .80 | .77 |
| Nicht Gymnasium | n | 31 | 31 | 59 | 59 | 59 |
| | M | 5.36 | 5.40 | 5.59 | 5.58 | 5.36 |
| | SD | .96 | .81 | 1.05 | 1.18 | .94 |
| | Z | -2.97 | -2.61 | -4.83 | -4.83 | -6.08 |
| | P | .003 | .009 | .000 | .000 | .000 |

p (2-seitig) = .000

6.2.2.2.3 Selbstwert

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Wie bereits in der Tabelle der Korrelationskoeffizienten erkennbar, ist die praktische Bedeutsamkeit der Variablen „Selbstwert“ nur in den Klassen 6 und 8 gegeben. Sie wird in beiden Fällen mit einem kleinen Effekt ausgewiesen (s. Tabelle 82).

Tabelle 82: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit vom Selbstwert (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6* | Klasse 7 | Klasse 8** | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|-----------|----------|------------|----------|
| N | | 163 | | 1163 | |
| F | | 3.31 | | 6.91 | |
| p | | .039 | | .001 | |
| η^2 | | .03 | | .01 | |
| Praktische Bedeutsamkeit | | klein | | klein | |

* Klasse 6: $M_{\text{hoher Selbstwert}} = 6.15/SD = .96$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 6.10/SD = 1.13$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 5.67/SD = 1.00$ ($\chi^2[2, N = 344] = 8.73, p = .013, w = .16$ [kleiner Effekt])

** Klasse 8: $M_{\text{hoher Selbstwert}} = 5.93/SD = .97$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 5.88/SD = .96$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 5.67/SD = .96$ ($\chi^2[2, N = 3112] = 16.16, p = .000, w = .07$ [kleiner Effekt])

(2) Längsschnitte (Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

In der Tabelle der Korrelationskoeffizienten ist erkennbar, dass die Variable „Selbstwert“ in der Längsschnittstichprobe einen deutlicheren Zusammenhang zum Prestige des Berufswunsches aufweist als bezüglich der einzelnen Querschnitte (s. Tabelle 82). Allerdings bestätigt sich dies in den univariaten Varianzanalysen nicht in gleichem Maße. Wie bei den Ergebnissen der univariaten Varianzanalysen für die einzelnen Querschnitte berichtet, zeigen sich ausschließlich in den Klassen 6 und 8 Effekte des Selbstwertes (s. Tabelle 83).

Tabelle 83: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit vom Selbstwert (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6* | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8** | MZP5 Klasse 9 |
|--------------------------|------------------|-------------------|------------------|--------------------|------------------|
| | | 94 | | 198 | |
| F | | 4.41 | | 6.91 | |
| p | | .018 | | .001 | |
| η^2 | | .08 | | .01 | |
| Praktische Bedeutsamkeit | | mittel | | klein | |

*Klasse 6: $M_{\text{hoher Selbstwert}} = 6.02/SD = .80$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 5.94/SD = .96$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 4.99/SD = .72$ ($\chi^2[2, N = 94] = 7.66, p = .022, w = .28$ [kleiner Effekt])

**Klasse 8: $M_{\text{hoher Selbstwert}} = 6.12/SD = .80$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 5.84/SD = 1.08$; $M_{\text{mittlerer Selbstwert}} = 5.06/SD = 1.01$ ($\chi^2[2, N = 198] = 6.53, p = .038, w = .18$ [kleiner Effekt])

6.2.2.2.4 Schulnoten

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Hinsichtlich des Effektes der Schulnoten auf die Ausprägung des Prestiges des Berufswunsches weisen die Varianzanalysen für die 5. und 6. Klasse (Grundschule) einen kleinen Effekt aus. In der 7. Klassenstufe hingegen zeigen sich für keinen der beiden betrachteten Zensuredurchschnitte signifikante Effekte. In den Klassen 8 und 9 erreichen die Effektgrößen zwar wieder als klein einzustufende Ausprägungen, diese liegen aber deutlich unter den Effektgrößen für die Klassenstufen 5 und 6, wie der Tabelle 84 entnommen werden kann.

Tabelle 84: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7* | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------------------|----------|----------|-----------|----------|----------|
| Notendurchschnitt | | | | | |
| N | 251 | 223 | | | |
| F | 5.96 | 15.20 | | | |
| p | .003 | .000 | | | |
| η^2 | .04 | .12 | | | |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | klein | mittel | | | |
| Notendurchschnitt (F1) | | | | | |
| N | | | 692 | 1091 | 1377 |
| F | | | 2.24 | 9.30 | 13.69* |
| p | | | .107 | .000 | .000 |
| η^2 | | | .006 | .01 | .02 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | | | klein | klein |
| Notendurchschnitt (F2) | | | | | |
| N | | | 678 | 1097 | 1211 |
| F | | | 1.32* | 11.51* | 8.75* |
| p | | | .266 | .000 | .000 |
| η^2 | | | .003 | .02 | .01 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | | | klein | klein |

* Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt

Der Tabelle 85 können die gemittelten Kennwerte des Prestiges der Berufswünsche je Durchschnittsgruppe (s. Methodikteil Punkt 5.1.2.3.1) entnommen werden. Mit Ausnahme der Klassenstufe 7 zeigt sich in allen anderen Klassenstufen – besonders aber in den Klassenstufen 5 und 6 –, dass Kinder und Jugendliche aus der Gruppe mit niedrigem

Zensurendurchschnitt prestigehöhere Berufswünsche äußern als die Kinder und Jugendlichen aus der Gruppe mit einem hohen Notendurchschnitt.

Tabelle 85: Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------------------|----|----------|----------|----------|----------|----------|
| Schulnoten | | | | | | |
| N | | 251 | 223 | | | |
| Notendurchschnitt | | | | | | |
| niedrig | M | 5.89 | 6.23 | | | |
| | SD | 1.05 | .90 | | | |
| mittel | M | 5.71 | 5.77 | | | |
| | SD | .09 | .98 | | | |
| hoch | M | 5.34 | 5.39 | | | |
| | SD | .99 | 1.03 | | | |
| χ^2 | | 14.51 | 28.23 | | | |
| df | | 2 | 2 | | | |
| p | | .002 | .000 | | | |
| w | | .24 | .35 | | | |
| Praktische | | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | | | | | |
| | | klein | mittel | | | |
| N | | | | 692 | 1091 | 1377 |
| Notendurchschnitt (F1) | | | | | | |
| niedrig | M | | | 6.06 | 5.99 | 5.84 |
| | SD | | | .91 | .92 | .85 |
| mittel | M | | | 6.08 | 5.92 | 5.60 |
| | SD | | | .94 | .94 | .86 |
| hoch | M | | | 5.90 | 5.69 | 5.48 |
| | SD | | | 1.00 | 1.02 | .91 |
| χ^2 | | | | 3.40 | 16.83 | 26.72 |
| df | | | | 2 | 2 | 2 |
| p | | | | .182 | .000 | .000 |
| w | | | | | .12 | .13 |
| Praktische | | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | | | | | |
| | | | | | klein | klein |
| N | | | | 678 | 1097 | 1211 |
| Notendurchschnitt (F2) | | | | | | |
| niedrig | M | | | 6.00 | 6.02 | 5.73 |
| | SD | | | .90 | .87 | .88 |
| mittel | M | | | 6.03 | 5.89 | 5.58 |
| | SD | | | 1.04 | 1.01 | .86 |
| hoch | M | | | 5.97 | 5.66 | 5.45 |
| | SD | | | 1.00 | .99 | .91 |
| χ^2 | | | | 2.21 | 23.86 | 24.89 |
| df | | | | 2 | 2 | 2 |
| p | | | | .330 | .000 | .000 |
| w | | | | | .14 | .14 |
| Praktische | | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | | | | | |
| | | | | | klein | klein |

(2) Längsschnitte (Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

Hinsichtlich des Effektes der Schulnoten auf die Ausprägung des Prestiges des Berufswunsches zeigen die univariaten Varianzanalysen der einzelnen Messzeitpunkte der Längsschnittstichproben die für die Querschnitte berichteten Befunde noch akzentuierter. In den Klassen 5 und 6 besteht ein mittlerer und hoher Effekt. In den Klassenstufen 7 und 8 werden hinsichtlich beider betrachteten Zensurendurchschnitte keine signifikanten Effekte ausgewiesen. Erst in Klasse 9 erreichen die Effektgrößen wieder praktisch bedeutsame Ausprägungen, wie der Tabelle 86 und 87 entnommen werden kann.

Tabelle 86: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Notendurchschnitt | | | | | |
| N | 144 | 133 | | | |
| F | 8.77 | 14.05 | | | |
| p | .000 | .000 | | | |
| η^2 | .11 | .18 | | | |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | hoch | | | |
| Notendurchschnitt (F1) | | | | | |
| N | | | 199 | 184 | 196 |
| F | | | 2.40* | .189 | 4.39 |
| p | | | .093 | .828 | .014 |
| η^2 | | | | | .04 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | | | klein |
| Notendurchschnitt (F2) | | | | | |
| N | | | 199 | 184 | 196 |
| F | | | .117 | 2.90 | 3.10 |
| p | | | .889 | .09 | .045 |
| η^2 | | | | | .03 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | | | klein |

* Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt

Tabelle 87: Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|-------------------------------|----|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Schulleistung | | | | | | |
| N | | 144 | 133 | | | |
| Notendurchschnitt | | | | | | |
| hoch | M | 6.00 | 6.21 | | | |
| | SD | .095 | .91 | | | |
| mittel | M | 5.80 | 5.68 | | | |
| | SD | 1.01 | .93 | | | |
| niedrig | M | 5.14 | 5.21 | | | |
| | SD | .92 | .90 | | | |
| χ^2 | | 18.46 | 19.62 | | | |
| d | | 2 | 2 | | | |
| p | | .000 | .000 | | | |
| w | | .36 | .38 | | | |
| Praktische Bedeutsamkeit | | mittel | mittel | | | |
| N | | | | 199 | 184 | 196 |
| Notendurchschnitt (F1) | | | | | | |
| hoch | M | | | 5.87 | 6.02 | 6.09 |
| | SD | | | .89 | .91 | .83 |
| mittel | M | | | 6.20 | 5.88 | 5.85 |
| | SD | | | 1.07 | .99 | .96 |
| niedrig | M | | | 5.89 | 5.96 | 5.54 |
| | SD | | | 1.11 | 1.17 | .98 |
| χ^2 | | | | | | 9.09 |
| d | | | | | | 2 |
| p | | | | | | .011 |
| w | | | | | | .21 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | | | | klein |
| N | | | | 199 | 184 | 196 |
| Notendurchschnitt (F1) | | | | | | |
| hoch | M | | | 6.00 | 5.97 | 6.05 |
| | SD | | | .90 | .91 | .95 |
| mittel | M | | | 6.03 | 6.04 | 5.85 |
| | SD | | | 1.04 | .99 | .90 |
| niedrig | M | | | 5.97 | 5.76 | 5.71 |
| | SD | | | 1.13 | 1.08 | .88 |
| χ^2 | | | | | | 7.03 |
| d | | | | | | 2 |
| p | | | | | | .026 |
| w | | | | | | .19 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | | | | klein |

6.2.2.2.5 Bildungsaspiration

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die Bildungsaspiration im Sinne des persönlich gewünschten Schulabschlusses wurde erst ab Klasse 6 erhoben (s. Methodikteil Punkt 5.1.3.3.2). Abgesehen von Klassenstufe 7 wird der Effekt der Variable „Bildungsaspiration“ auf die Ausprägung des Prestiges des Berufswunsches der Befragten als hoch ausgewiesen (s. Tabelle 88).

Tabelle 88: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Bildungsaspiration (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5* | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9** |
|-----------------------------|-----------|----------|----------|----------|------------|
| N | | 154 | 993 | 1152 | 1353 |
| F | | 47.65 | 151.57 | 278.39 | 354.73 |
| p | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | | .23 | .13 | .19 | .20 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | hoch | mittel | hoch | hoch |

* Die Variable „Bildungsaspiration“ wurde erst ab Klasse 6 erhoben.

** Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt

Für die Ausprägung der Prestigekennwerte der Berufswünsche bedeutet dies, dass Kinder und Jugendliche, die das Abitur anstreben, prestigehöhere Berufswünsche angeben als ihre Altersgenossen, die einen Real- oder Hauptschulabschluss für sich als realistisch erachten (s. Tabelle 90).

Tabelle 90: Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Bildungsaspiration (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------------------------|------------|----------|------------|------------|------------|------------|
| N | | | 154 | 993 | 1152 | 1353 |
| Bildungsaspiration* | | | | | | |
| Abitur | n | | 101 | 793 | 794 | 776 |
| | M | | 6.22 | 6.21 | 6.13 | 5.95 |
| | SD | | .93 | .99 | .89 | .86 |
| kein Abitur | n | | 53 | 200 | 358 | 577 |
| | M | | 5.17 | 5.31 | 5.19 | 5.12 |
| | SD | | .83 | .98 | .82 | .71 |
| | Z | | -6.17 | -11.19 | -15.24 | -16.97 |
| | p** | | .000 | .000 | .000 | .000 |

* Die Variable „Bildungsaspiration“ wurde erst ab Klasse 6 erhoben.

** (2-seitig)

(2) Längsschnitt (Klasse 7 bis 9 [N = 202])

Da die Bildungsaspiration erst ab Klasse 6 erhoben wurde (s. Methodikteil Punkt 5.1.3.3.2), erfolgt die längsschnittliche Betrachtung ausschließlich anhand der Längsschnittstichprobe der Sekundarstufe I. Der Zusammenhang zwischen der Bildungsaspiration der Kinder/Jugendlichen und der Ausprägung des Prestiges ihrer Berufswünsche bestätigt sich auch deutlich in der Analyse des Längsschnittes. Bereits in der Grundschule wird ein hoher Effekt ausgewiesen. Die Bedeutung der Variable „Bildungsaspiration“ nimmt von Klasse 7 zu 9 zu. (s. Tabelle 91).

Tabelle 91: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Bildungsaspiration (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8* | MZP5 Klasse 9* |
|----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | | | 195 | 195 | 195 |
| F | | | 25.14 | 64.41 | 88.86 |
| p | | | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | | | .11 | .24 | .30 |
| Praktische | | | | | |
| <u>Bedeutsamkeit</u> | | | mittel | hoch | hoch |

* Levene-Test signifikant, Signifikanzschranke wird auf .001 gesetzt

Es bestätigt sich (wie bei den Querschnitten), dass die Proband/inn/en, die das Abitur anstreben, sich Berufe mit deutlich höherem Prestige wünschen als ihre Altersgenossen, die einen Real- oder Hauptschulabschluss als erreichbaren Schulabschluss angeben (s. Tabelle 92).

Tabelle 92: Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Bildungsaspiration (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202])
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| N | | | 195 | 195 | 195 |
| Bildungsaspiration* | | | | | |
| Abitur | n | | 138 | 138 | 138 |
| | M | | 6.32 | 6.24 | 6.13 |
| | SD | | .91 | .88 | .83 |
| kein Abitur | n | | 57 | 57 | 57 |
| | M | | 5.24 | 5.05 | 4.9 |
| | SD | | .87 | .72 | .55 |
| | Z | | -6.70 | -8.08 | -8.25 |

* Die Variable „Bildungsaspiration“ wurde erst ab Klasse 6 erhoben.

p (2-seitig) = .000

Die Ergebnisse der Längsschnittstichprobe (Klasse 7 bis 9) bestätigen das hinsichtlich der einzelnen Querschnitte Dargestellte. In praktisch bedeutsamem Zusammenhang mit der Ausprägung des Prestiges des Berufswunsches stehen die Bildungsaspiration der Proband/inn/en, gefolgt von der tatsächlich besuchten Schulform sowie der zuvor ausgesprochenen Bildungsgangempfehlung.

Der Notendurchschnitt ist in der Grundschule wiederum von mittlerer Bedeutsamkeit, in der Sekundarstufe I in Klasse 9 von nur geringer Bedeutung. Die hier erhobene Variable „Selbstwert“ ist offensichtlich eher unbedeutsam für die Ausprägung des Prestiges des Berufswunsches.

Im Weiteren wird nun über die Berechnung univariater Varianzanalysen mit Messwiederholung analysiert, ob die anhand der einzelnen Messzeitpunkte der Längsschnittstichprobe (Klasse 7 bis 9) gemachten Beobachtungen hinsichtlich

- der Bildungsgangempfehlung,
- der Schulform und
- der Bildungsaspiration

in einem Zusammenhang zu den Entwicklungsverläufen des Prestiges der Berufswünsche stehen.

(3) Entwicklungsverlauf von Klasse 7 bis 9

Die Variable „Prestige des Berufswunsches“ wird wieder als abhängige Variable gesetzt. Des Weiteren wird der Faktor Zeit (3 Abstufungen) und die Zwischensubjektfaktoren „Geschlecht“ in Kombination mit den Variablen zur schulischen Umwelt (Bildungsgangempfehlung, Schulform) bzw. zur Schülerpersönlichkeit (Bildungsaspiration) berücksichtigt. Der Box-Test für die Gleichheit der Kovarianzmatrizen und auch die Ergebnisse des Levene-Tests sind zufriedenstellend. Die Analysen belegen signifikante mittlere Einflüsse des Faktors „Zeit“ (s. Tabelle 93) sowie einen mittleren und zwei hohe praktisch bedeutsame Effekte für die Zwischensubjekteffekte hinsichtlich Bildungsgangempfehlung, Schulform und Bildungsaspiration (s. Tabelle 94). Die Bildungsaspiration der Proband/inn/en erweist sich innerhalb des untersuchten Zeitraums als äußerst stabil (McNemar-Test, $p = .108$), so dass für die nachfolgende Analyse die Variable „Bildungsaspiration“ über den in Klasse 9 gewünschten Schulabschluss operationalisiert wird.

Tabelle 93: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von den Variablen „Bildungsgangempfehlung“, „Schulform“ und „Bildungsaspiration“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | Bildungsgang- Empfehlung* | Schulform | Bildungsaspiration |
|-----------------------------|--------------------------------------|------------------|---------------------------|
| Zeit | | | |
| N | 139 | 171 | 195 |
| F | 1.54 | 5.03 | 7.33 |
| p | .216 | .008 | .001 |
| η^2 | | .06 | .07 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | mittel | mittel |
| Retrospektiv* | | | |

Tabelle 94: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von den Variablen „Bildungsgangempfehlung“, „Schulform“ und „Bildungsaspiration“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202])

| | Bildungsgang- empfehlung* | Schulform | Bildungsaspiration |
|-----------------------------|--------------------------------------|------------------|---------------------------|
| N | 139 | 171 | 195 |
| F | 9.20 | 32.91 | 97.46 |
| p | .003 | .000 | .000 |
| η^2 | .06 | .17 | .34 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | hoch | hoch |
| Retrospektiv* | | | |

Hinsichtlich des Faktors „Zeit“ zeigen die Mittelwerte in der Tabelle 77 in Abhängigkeit von der Bildungsgangempfehlung unterschiedliche Verläufe und in Tabelle 92 eine Abnahme des Prestiges der Berufswünsche über die Zeit unabhängig von der Bildungsaspiration. In Abhängigkeit von der Schulform sinkt das mittlere Prestige der Berufswünsche der Jugendlichen, die ein Gymnasium besuchen, von Klasse 7 zu 8 ab, um dann wieder in Klasse 9 anzusteigen [s. Tabelle 81]).

Die univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung bestätigen den Zusammenhang zwischen der Ausprägung der Variablen „Prestige des Berufswunsches“ und den ausgewählten Variablen der schulischen Umwelt (Bildungsgangempfehlung, Schulform) sowie der der Schülerpersönlichkeit (Bildungsaspiration). Jimenez (2006, S. 83) berichtet, dass bei bayerischen Viertklässlern an erster Stelle die Übergangsempfehlung, an zweiter Stelle der Selbstwert und an dritter Stelle die soziale Herkunft das Prestige eines Berufswunsches erklärt. In der vorliegenden Untersuchung zeigt sich, dass

- die Bildungsaspiration und

- die zukünftige bzw. dann die tatsächlich besuchte Schulform
den höchsten Zusammenhang mit der Entwicklung des Prestiges der Berufswünsche aufweisen.

6.2.2.3 Prestige des Berufswunsches und Bildungsaspiration

Aufgrund dieser Rangreihe sollen im Weiteren die Zusammenhänge zwischen der Variable „Bildungsaspiration“ und dem Prestige der Berufe der Eltern, ihres Schul- und Hochschulabschlusses sowie den ausgewählten Variablen zur Beschreibung der schulischen Umwelt (Bildungsgangempfehlung, Schulform in der Sekundarstufe) und Merkmalen der Persönlichkeit der Schüler/innen (Selbstwert, Notendurchschnitt) mittels Korrelations- und univariaten Varianzanalysen untersucht werden.

Die Bildungsaspiration der Kinder und Jugendlichen steht in einem signifikanten und deutlichen Zusammenhang mit dem Berufprestige des Vaters und dem Bildungsgrad beider Eltern (Schul-, Hochschulabschluss). Dies zeigt sich in den Korrelationen dieser Variablen sowohl in Bezug auf die Querschnitte (Tabelle 95) als auch in Bezug auf die Längsschnittstichprobe Sekundarstufe (Klasse 7 bis 9) (s. Tabelle 96).

Tabelle 95: Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Bildungsaspiration“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Bildungsaspiration* in | | | |
|--------------------|----------|------------------------|----------|----------|----------|
| | | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Mutter | | | | | |
| Prestige | | -.14 | -.13** | -.02 | -.08** |
| Hochschulabschluss | | .29*** | .19*** | .14*** | .20*** |
| Schulabschluss | | .23*** | .21*** | .22*** | .20*** |
| Vater | | | | | |
| Prestige | | -.29 | -.19*** | -.28*** | -.20*** |
| Hochschulabschluss | | .33*** | .22*** | .19*** | .19*** |
| Schulabschluss | | .22 | .20*** | .26*** | .21*** |

* Die Variable „Bildungsaspiration“ wurde erst ab Klasse 6 erhoben.

** Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

*** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

Tabelle 96: Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunschs“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 195])

| | MZP1 | MZP2 | Bildungsaspiration zu | | |
|--------------------|------|------|-----------------------|-------|--------|
| | | | MZP3 | MZP4 | MZP5 |
| Mutter | | | | | |
| Prestige | | | -.17 | -.08 | -.09 |
| Hochschulabschluss | | | .15 | .13 | .22** |
| Schulabschluss | | | .26** | .28** | .30** |
| Vater | | | | | |
| Prestige | | | -.17 | -.26* | -.23** |
| Hochschulabschluss | | | .11 | .14 | .15 |
| Schulabschluss | | | .20* | .25** | .21* |

* Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

Außerdem steht die Variable „Bildungsaspiration“ auch in signifikantem Zusammenhang mit den Variablen der schulischen Umwelt sowie den Schulnoten der Kinder und Jugendlichen. Dies gilt wieder sowohl für die Querschnitte als auch für den Längsschnitt (s. Tabelle 97 und 98).

Tabelle 97: Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Bildungsaspiration“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit sowie dem Prestige des Berufswunsches (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Bildungsaspiration zu | | | | |
|------------------------------|-----------------------|----------|----------|----------|----------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Schulische Umwelt | | | | | |
| Bildungsgangempf. | | -.40* | -.39*** | -.40*** | -.46*** |
| Schulform | | -.75*** | -.64*** | -.64*** | .63*** |
| Schülerpersönlichkeit | | | | | |
| Selbstwert | | -.21 | -.04 | -.10** | -.07** |
| Notendurchschnitt | | -.56*** | | | |
| Notendurchschnitt (F1) | | | -.11*** | -.29*** | -.29*** |
| Notendurchschnitt (F2) | | | -.17*** | -.29*** | -.30*** |
| Prestige Berufswunsch | | -.43*** | -.31*** | -.39*** | -.48*** |

* Die Variable „Bildungsaspiration“ wurde erst ab Klasse 6 erhoben.

** Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

*** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

zukünftige Empfehlung bzw. Schulform
retrospektiv

Tabelle 98: Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Bildungsaspiration“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit sowie dem Prestige des Berufswunsches (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 195])

| | Bildungsaspiration zu | | | | |
|------------------------------|------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | MZP1 | MZP2 | MZP3 | MZP4 | MZP5 |
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Schulische Umwelt | | | | | |
| Bildungsgangempf. | | | -.32** | -.39** | -.42** |
| Schulform | | | -.60** | -.68** | .76** |
| Schülerpersönlichkeit | | | | | |
| Selbstwert | | | -.06 | -.16* | -.22* |
| Notendurchschnitt | | | | | |
| Notendurchschnitt (F1) | | | -.13** | -.24** | -.34** |
| Notendurchschnitt (F2) | | | -.21** | -.30** | -.27** |
| Prestige Berufswunsch | | | -.33** | -.53** | -.66** |

* Die Korrelation ist auf dem 0.05-Niveau signifikant (zweiseitig).

** Die Korrelation ist auf dem 0.01-Niveau signifikant (zweiseitig).

zukünftige Empfehlung bzw. Schulform
retrospektiv

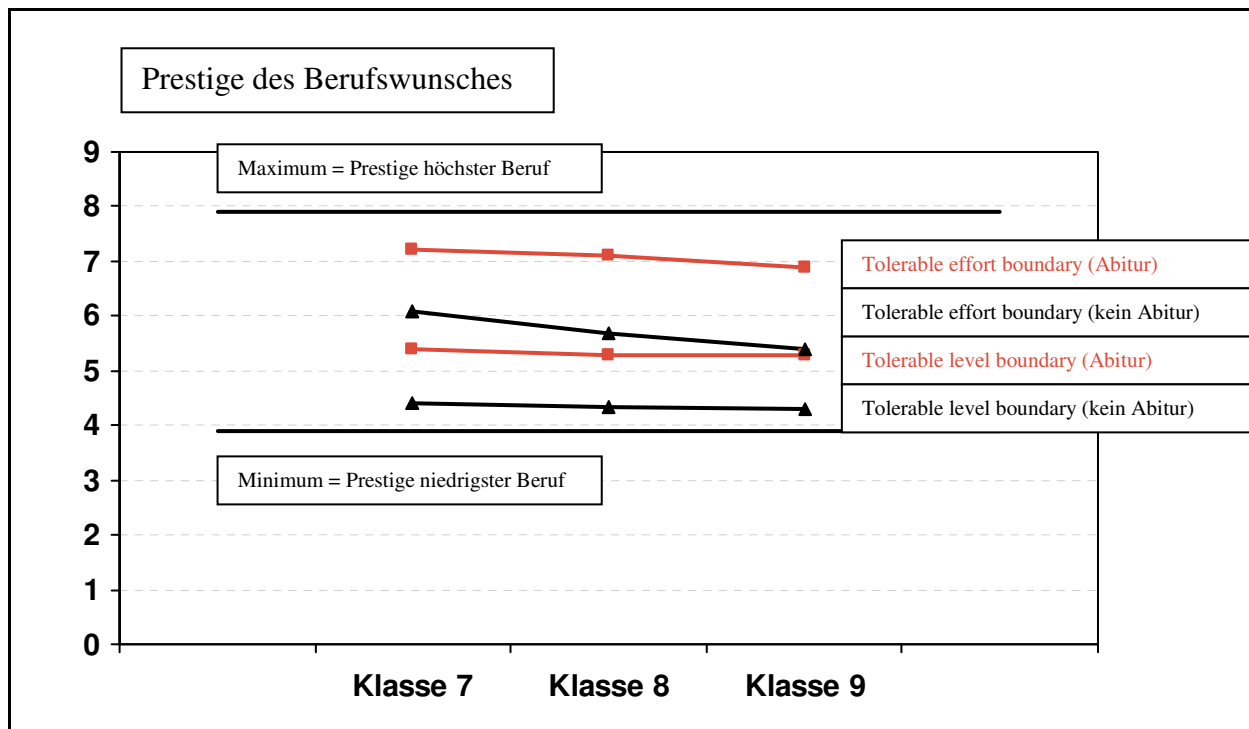
Zusammengefasst belegen die Untersuchungsbefunde,

- dass Kinder und Jugendliche, die selbst das Abitur anstreben,
 - aus Familien stammen, in denen die Mutter und/oder der Vater selber das Abitur abgelegt und studiert haben und in denen die Eltern Berufe aus der oberen Prestigegruppe ausüben,
 - bereits in Klasse 5 prestigehöhere Berufswünsche äußern,
 - in der Grundschule bessere Noten aufweisen,
 - häufiger eine Gymnasialempfehlung erhalten und
 - auch häufiger ein Gymnasium in der Sekundarstufe I besuchen als ihre Altersgenossen, die einen Real- bzw. Hauptschulabschluss für sich als erreichbar ansehen;
- dass Kinder und Jugendliche, die einen Real- bzw. Hauptschulabschluss für sich als erreichbar ansehen, Berufswünsche mit deutlich niedrigerem Berufsprestige angeben.

Anhand der Mittelwerte und Standardabweichungen der Kennwerte des Prestiges der Berufswünsche der Jugendlichen mit antizipiertem Abitur vs. Real- bzw. Hauptschulabschluss lässt sich dies veranschaulichen (Abbildung 12). Dargestellt wird dies über die jeweiligen Streuungsbereiche der beiden Bildungsaspirationsgruppen (Abitur/kein Abitur). Die „obere Grenze“ (*tolerable effort boundary*) wird dabei definiert als Mittelwert plus eine Standardabweichung und die „untere Grenze“ (*tolerable level boundary*) als Mittelwert minus eine Standardabweichung. Da es hier um die Darstellung der oberen und

unteren Prestigewertgrenze geht, werden die Mittelwerte nicht eingetragen (s. Tabelle 92 zu den statistischen Kennwerten der Variable „Bildungsaspiration“).

Abbildung 12: „Obere Grenze“ („*tolerable effort boundary*“) und „untere Grenze“ („*tolerable level boundary*“) des Prestiges der Berufswünsche in Abhängigkeit von der Bildungsaspiration (Abitur/kein Abitur) (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 195])



Es ist deutlich zu erkennen,

- dass sich die Streuungsbereiche der beiden Gruppen zu Klasse 9 verringern,
- dass sich die Streuungsbereiche beider Gruppen in Klasse 9 nur minimal (0.1) überschneiden,
- dass in Klasse 9 (wenn man diese minimale Überschneidung vernachlässigt) die „untere Grenze“ derjenigen mit Abiturwunsch gleich der „oberen Grenze“ der Jugendlichen ist, die einen Real- bzw. Hauptschulabschluss als Schulabschluss antizipieren.

6.2.3 Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte

Gottfredson (2005) nimmt an, dass erst ab Klasse 9 die persönlichen Interessen und wahrgenommenen Fähigkeiten in den Eingrenzungsprozess möglicher Berufsalternativen eingehen.

Für die Operationalisierung

- der persönlichen Interessen wird auf die in der NOVARA-, SABA- und AIDA-Studie längsschnittlich erhobenen Daten zur fächerspezifischen Lernfreude zurückgegriffen (s. Methodikteil Punkt 5.1.2.2.1).
- Die Angaben zu den individuell wahrgenommenen Fähigkeiten basieren auf den in der NOVARA-, SABA- und AIDA-Studie erhobenen Selbstauskünften der Kinder/Jugendlichen zu ihren fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten (s. Methodikteil Punkt 5.1.2.2.1).
- Die Klassifizierung der beruflichen Interessenorientierungen der Berufswünsche wird über die Holland-Codierung realisiert (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.2).

6.2.3.1 Vorbemerkungen zur Stichprobe

Wie bereits im Methodikteil unter Punkt 5.2.2.2 dargestellt wird, liegen nicht für alle angegebenen Berufe Holland-Codes vor (s. Tabelle 29 im Methodikteil Punkt 5.2.2.2). Die je Klassenstufe zur Verfügung stehende Stichprobe rekrutiert sich demnach aus den Befragten, die (a) einen Berufswunsch angeben, dem (b) ein Holland-Code zu geordnet werden kann.

In der Ergebnisdarstellung für die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der Grundschule bis in die Sekundarstufe I (Teiluntersuchung 1) wird dokumentiert, dass sich in der Verteilung über die sechs beruflichen Interessenorientierungen nach Holland die bereits ab Klasse 5 zu beobachtende geschlechts- und schulformspezifischen Präferenzen der Befragten für bestimmte Berufe abbilden und die sechs Interessengruppen ungleich besetzt sind (s. Tabelle 38 und 42 sowie Tabelle 51 im Anhang 5). Die für die Querschnitte beschriebene Reduzierung der Stichprobe aufgrund der Holland-Codierung wirkt sich natürlich auch auf die Größe der Längsschnittstichprobe aus (s. Tabelle 29 Methodikteil Punkt 5.2.2.2). Auch hier sind in Abhängigkeit vom Geschlecht Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen über die sechs beruflichen Interessenorientierungen zu beobachten (s. Tabelle 5m im Anhang 5). Effekte der Schulform bestätigten sich in der Längsschnittstichprobe nicht. Es wird deutlich, dass auf Grundlage dieser Längsschnittstichprobe die varianzanalytischen Analysemöglichkeiten stark eingeschränkt sind (zumal wenn mehrere unabhängige Faktoren bzw. Zwischensubjektfaktoren

berücksichtigt werden sollen). Aus diesem Grund wird hier für die Bearbeitung der Fragestellung wiederum auf die für die Grundschule (Klasse 5 und 6, N = 459) und die Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9, N = 1500) getrennt zusammengestellten Längsschnittstichproben zurückgegriffen. In der Längsschnittstichprobe der Grundschule werden alle Kinder berücksichtigt, für die mindestens ein Holland-Code vorliegt (N = 368). Im Weiteren werden jedoch die Fälle aus der Betrachtung ausgeklammert, bei denen bei zwei vergebenen Holland-Codes ein Wechsel in der Hauptinteressenorientierung zu beobachten ist. Damit reduziert sich die Stichprobe auf N = 290. In der Sekundarstufe I wird als Kriterium festgelegt, dass mindestens für zwei Befragungstermine ein erster Holland-Code vorliegt (N = 1437). Für die univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung werden von diesen 1437 Teilnehmern nur diejenigen berücksichtigt, die mindestens zweimal einen Berufswunsch mit identischer erster Holland-Codierung angeben. Mit dieser Vorgehensweise lässt sich eine Teilstichprobe von 601 Jugendlichen mit als stabil zu beurteilender Interessenorientierung gewinnen. Die Tabelle 99 informiert über die Zusammensetzung der beiden Längsschnittstichproben hinsichtlich Geschlecht und Schulform. Dabei spiegeln sich in der Längsschnittstichprobe für die Sekundarstufe I in vergleichbarer Weise die generell in der Stichprobe zu verzeichnenden Unterschiede in den Häufigkeitsverteilungen bezüglich Geschlecht und Schulform in der Sekundarstufe I wider, wie aus dem Vergleich der prozentualen Häufigkeiten entnommen werden kann.

Tabelle 99: Zusammensetzung der Längsschnittstichproben hinsichtlich Geschlecht und Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) im Vergleich der Zusammensetzung der Gesamtstichprobe am Beispiel des Querschnittes aus Klasse 9

| | Gesamt (Klasse 9) | Längsschnitt_{Grundschule} (Klasse 5 u. 6) | Längsschnitt_{Sekundarstufe I} (Klasse 7 bis 9) |
|--|------------------------------|---|--|
| N_{Berufswunsch/Holland-Code} | 3342 | 290 | 601 |
| männlich | 1601 (48%) | 144 (49%) | 256 (48%) |
| weiblich | 1740 (52%) | 146 (51%) | 345 (52%) |
| Gymnasium | 1441 (49%) | 74* (26%) | 284 (47%) |
| Nicht-Gymnasium | 1901 (51%) | 216* (74%) | 317 (53%) |

* zukünftige Gymnasiast/inn/en bzw. Nicht-Gymnasiast/inn/en

Die für die Querschnitte und den Längsschnitt berichteten geschlechts- und schulformspezifischen Präferenzen für bestimmte berufliche Interessenorientierungen bilden sich auch in diesen gesondert zusammengestellten Längsschnitten für die Grundschule und die Sekundarstufe I ab (s. Tabellen 5n und 5o im Anhang 5).

6.2.3.2 Explorative Analyse

Mögliche Zusammenhänge zwischen den sechs beruflichen Interessenorientierungen nach Holland und der fächerspezifischen Lernfreude bzw. den fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten werden zunächst explorativ mit dem χ^2 -Tests geprüft. Aus den weiteren Analysen ausgeschlossen werden daher alle Fächer, in denen sich keinerlei Hinweise auf überzufällige Verteilungen der Häufigkeiten zeigten. Dies betrifft die erste und zweite Fremdsprache, Deutsch (mündlich), Geschichte/Sozialkunde, Sport und Arbeitslehre.

Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der Lernfreude bzw. den Fähigkeitsselbstkonzepten werden untersucht für

- die Grundschule (Klasse 5 und 6) in Deutsch (gesamt), Lesen, Rechtschreibung, Texte verfassen, Rechnen, Bildende Kunst und
- die Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) in Deutsch (schriftlich), Musik, Bildende Kunst, Informatik, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Erdkunde.

In allen betrachteten Klassenstufen bestätigen sich sowohl für die Daten der Querschnitte als auch für die der Längsschnitte die hinsichtlich der Variable „Geschlecht“ in der Literatur beschriebenen geschlechtsspezifischen Unterschiede, auf die an dieser Stelle nicht weiter eingegangen wird (s. Teil 1 Punkt 2.1.2.1).

6.2.3.3 Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der fächerspezifischen Lernfreude bzw. der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der fächerspezifischen Lernfreude bzw. den fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten in den ausgewählten Fächern erfolgt mittels univariater Varianzanalysen. Dabei werden die Variable „Lernfreude“ bzw. „Fähigkeitsselbstbild“ (fächerspezifisch) als abhängige Variable, die Designvariablen „Geschlecht“ und „Schulform“ (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) sowie die Variable „berufliche Interessenorientierung“ (erster Holland-Code, sechsstufig) als unabhängige Variablen gesetzt.

Eine Dokumentation die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen kann in Anhang 6 eingesehen werden. Hier wird im Folgenden nur eine Zusammenfassung geben:

Klassenstufe 5 und 6: Es werden keinerlei Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der fächerspezifischen Lernfreude bzw. den fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten ausgewiesen.

Klassenstufe 7: Es zeigen sich bei der Analyse der einzelnen Querschnitte Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und

- der **Lernfreude** in Bildender Kunst, Mathematik und Biologie sowie
- den **relativen Fähigkeitsselbstkonzepten** in Mathematik und Biologie.

Klassenstufe 8: Die univariaten Varianzanalysen belegen Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und

- der **Lernfreude** in allen betrachteten Lernbereichen (außer Deutsch [schriftlich], Musik) sowie
- den **relativen Fähigkeitsselbstkonzepten** in Informatik und Erdkunde.

Klassenstufe 9: Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und

- der **Lernfreude** werden in allen Fächern mit Ausnahme des Fachs Erdkunde beobachtet und
- den **relativen Fähigkeitsselbstkonzepten** in Deutsch (schriftlich), Mathematik, Biologie, Physik und Erdkunde. (Für die Fächer Informatik und Chemie belegen die univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung, dass es sich bei den beobachteten Zusammenhängen ausschließlich um Geschlechtseffekte handelt.)

6.2.3.3.1 Fächerspezifische Lernfreude

Ähnliche Ausprägungen in den Werten der fächerspezifischen Lernfreude weisen auf

- die handwerklich-technisch und untersuchend-forschend orientierten Jugendlichen sowie
- die künstlerisch-kreativen und erziehend-pflegend orientierten Jugendlichen.

Die Präferenzen beider Gruppen kann man annähernd als gegensätzlich bezeichnen:

- Die handwerklich-technisch und untersuchend-forschend orientierten Jugendlichen weisen eine höhere Lernfreude im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich,

- die künstlerisch-kreativen und erziehend-pflegend orientierten dagegen im sprachlich-musischen Bereich auf.

Übereinstimmende emotionale Besetzungen dieser beiden Profilgruppen sind lediglich in den Fächern Biologie und Erdkunde zu beobachten.

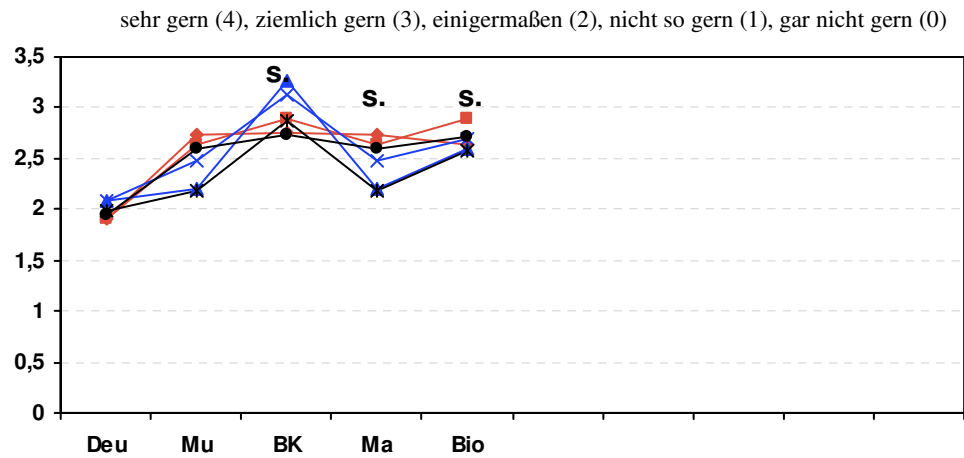
Die Werte der führend-verkaufenden sowie der ordnend-verwaltend ambitionierten Jugendlichen liegen zwischen denen der beiden eben beschriebenen Gruppen (handwerklich-technisch/untersuchend-forschend bzw. künstlerisch-kreativ/erziehend-pflegend).

Diese beschriebenen Zusammenhänge in den Klassenstufen 7, 8 und 9 zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der fächerspezifischen Lernfreude werden nachfolgend als Profile der Lernfreude in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung graphisch dargestellt. Die Abbildung 13 basiert auf den Daten der jeweiligen Querschnitte je Klassenstufe. Eine ausführliche Dokumentation der Ergebnisse der inferenzstatistischen Analyse mittels Scheffé-Test enthält der Anhang 6.

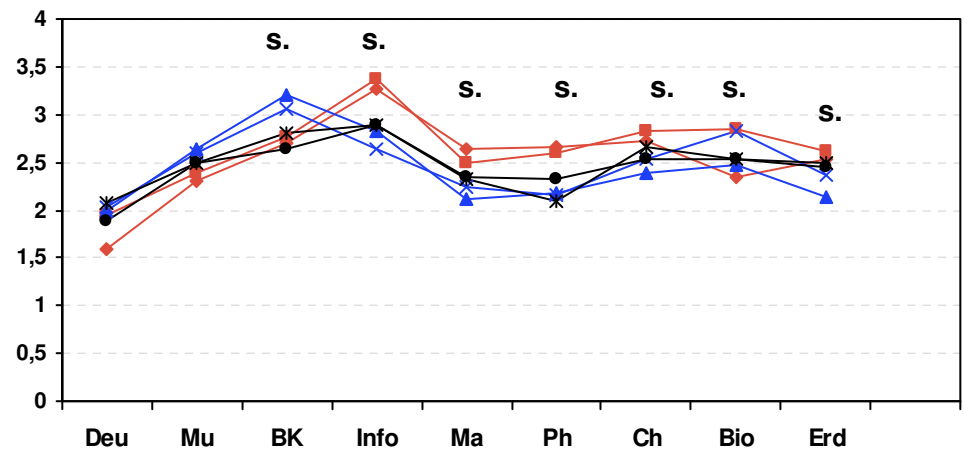
Abbildung 13:

Profile der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung

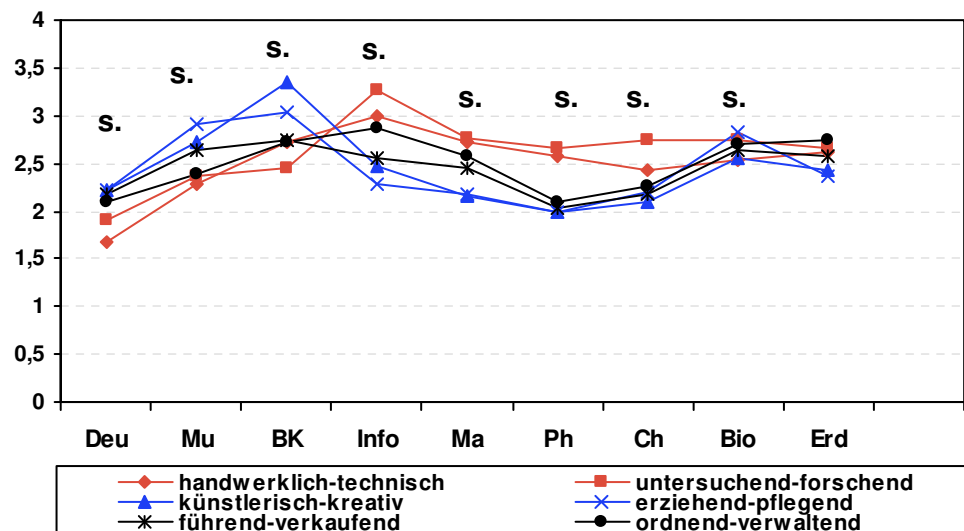
Klasse 7
(N = 1120)



in Klasse 8
(N = 1380)



Klasse 9
(N = 1572)



6.2.3.3.2 Fächerspezifische relative Fähigkeitsselbstkonzepte

Auch die sechs nach beruflicher Interessenorientierung differenzierten Profile der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte gruppieren sich in allen drei Klassenstufen in ähnlicher Weise wie bei der fächerspezifischen Lernfreude. Deutliche Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und den fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten zeigen sich jedoch erst in Klasse 9.

Die Profile der relativen Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung weisen wiederum Ähnlichkeiten auf zwischen

- den handwerklich-technisch und untersuchend-forschend orientierten Jugendlichen sowie
- den mit künstlerisch-kreativer und erziehend-pflegender beruflicher Interessenorientierung auf.

Auch hier kann man die Profile beider Gruppen als annähernd gegenläufig bezeichnen:

- die handwerklich-technisch und untersuchend-forschend orientierten Jugendlichen weisen positivere Fähigkeitsselbsteinschätzungen im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich,
- die künstlerisch-kreativen und erziehend-pflegend orientierten dagegen im sprachlich-musischen Bereich auf.

Eine Ausnahme stellt das Fach Chemie in Klasse 9 dar, in dem nur die untersuchend-forschend orientierten Jugendlichen deutlich positivere Fähigkeitsselbsteinschätzungen als alle anderen vornehmen.

Übereinstimmende Fähigkeitsselbstkonzepte finden sich wiederum bei beiden Profilgruppen in den Fächern Biologie und Erdkunde.

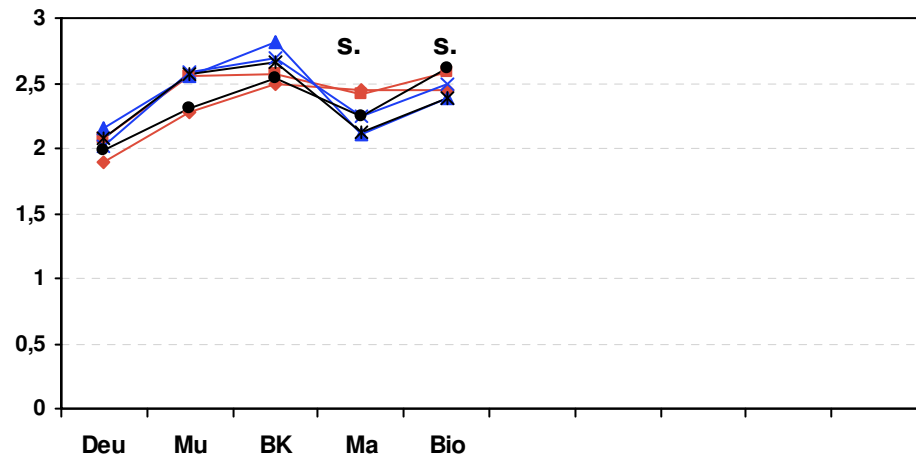
Die Profile der führend-verkaufenden sowie der ordnend-verwaltend Ambitionierten verlaufen zwischen den Profilen der handwerklich-technisch und untersuchend-forschend bzw. der künstlerisch-kreativ und erziehend-pflegend orientierten Jugendlichen (s. Abbildungen 14; Anhang 6 zu Ergebnisse der inferenzstatistischen Analyse mittels Scheffé-Test).

Abbildung 14:

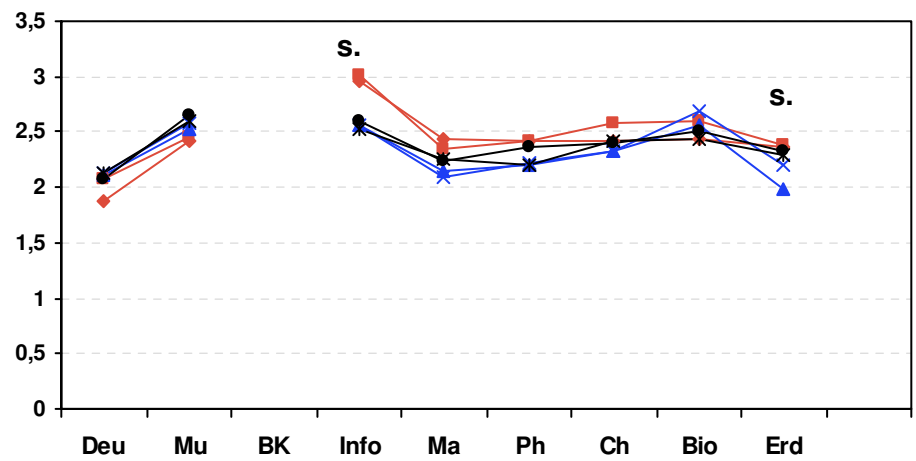
Profile der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung

sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0)

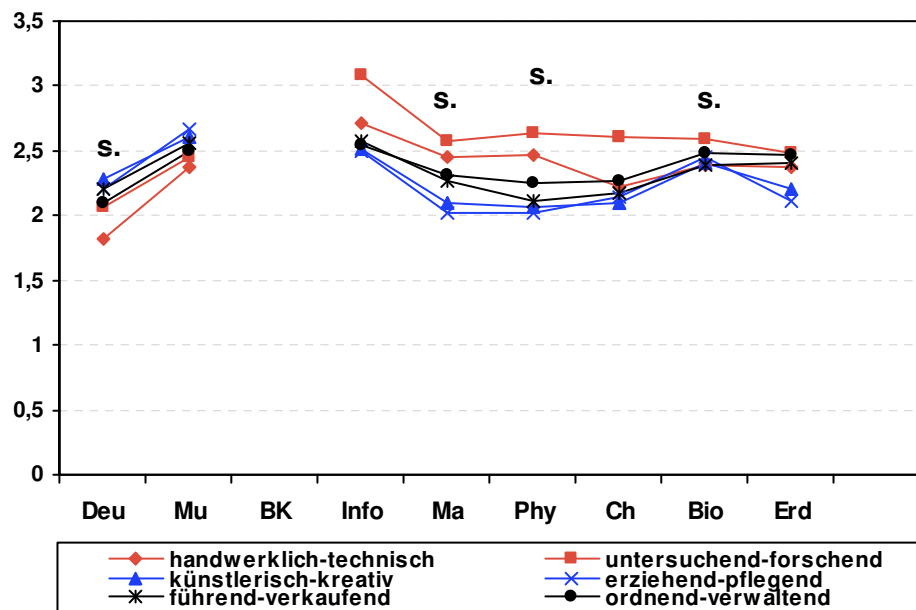
Klasse 7
(N = 1120)



in Klasse 8
(N = 1380)



Klasse 9
(N = 1572)



6.2.3.3.4 Zusammenfassung

In der Tabelle 100 werden für die sechs beruflichen Interessenorientierungen die jeweils interessentypischen Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte vorgestellt. Aufgeführt werden, bezogen auf die Profilverläufe in Klasse 9:

- links das Lieblingsfach (positivste Ausprägung der fächerspezifischen Lernfreude),
- rechts das unbeliebteste Fach (negativste Ausprägung der fächerspezifischen Lernfreude),
- links das Fach, in dem sich die jeweiligen Interessengruppen am fähigsten fühlen (positivste Ausprägung des fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzeptes),
- rechts das Fach, in dem sich die jeweiligen Interessengruppen am unfähigsten fühlen (positivste Ausprägung des fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzeptes).

Tabelle 100: Interessengruppentypische Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude Teil 1 und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte in Klasse 9

| | |
|---|--|
| R – realistic: handwerklich-technische Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Aktivitäten eher ablehnen. | |
| höchste Lernfreude - Mathematik | niedrigste Lernfreude - Deutsch (schriftlich) |
| am fähigsten in - Informatik | am wenigsten fähig in - Deutsch (schriftlich) - Musik |
| I – investigative: untersuchend-forschende Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich auf. | |
| höchste Lernfreude - Informatik - Mathematik - Physik - Chemie | niedrigste Lernfreude - Bildende Kunst |
| am fähigsten in - Informatik - Mathematik - Physik - Chemie - Biologie | am wenigsten fähig in - Deutsch (schriftlich) |

Tabelle 100: Interessengruppentypische Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude
Teil 2 und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte in Klasse 9

| | |
|---|--|
| A – artistic: künstlerisch-kreative Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Ihre Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei. | |
| höchste Lernfreude - Bildende Kunst | niedrigste Lernfreude - Physik |
| am fähigsten in - Musik | am wenigsten fähig in - Mathematik - Physik - Chemie |
| S – social: erziehend-pflegende Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können. Ihre Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. | |
| höchste Lernfreude - Biologie | niedrigste Lernfreude - Physik |
| am fähigsten in - Musik | am wenigsten fähig in - Mathematik - Physik |
| E – enterprising: führend-verkaufende Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität. | |
| höchste Lernfreude - Bildende Kunst | niedrigste Lernfreude - Physik |
| am fähigsten in - Informatik | am wenigsten fähig in - Physik |
| C – conventional: ordnend-verwaltende Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z. B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u. ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten). Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten. | |
| höchste Lernfreude - Informatik - Erdkunde | niedrigste Lernfreude - Deutsch (schriftlich) - Physik |
| am fähigsten in - Informatik - Erdkunde - Musik | am wenigsten fähig in - Deutsch (schriftlich) |

6.2.3.3.5 Entwicklungsverlauf von Klasse 7 zu 9

Vorbemerkung: Die Analysen auf der Grundlage der Längsschnittstichprobe bestätigen mehrheitlich die für die Querschnitte berichteten Zusammenhänge. Nicht bestätigt werden die Zusammenhänge zwischen den Fähigkeitsselbstbildern in Deutsch in Klasse 9, der Lernfreude in Klasse 8 und 9 sowie der Fähigkeitsselbstbilder in Informatik in Klasse 8, der Lernfreude in Chemie in Klasse 8 und der Fähigkeitsselbstbilder in Klasse 9, der Lernfreude in Biologie in Klasse 9 sowie generell zwischen der beruflichen Interessenorientierung und den Fähigkeitsselbstbildern in Biologie, bzw. Fähigkeitsselbstbilder in Erdkunde in Klasse 9 (s. Anhang 7).

Zwischen den Profilen der fächerspezifischen Lernfreude und der Fähigkeitsselbstbilder auf Grundlage der Längsschnittdaten zeigen sich im Vergleich zu den Profilen der Querschnittsdaten geringfügige Abweichungen, die allerdings den bereits dargelegten Beschreibungen der Profilverläufe nicht entgegenstehen (s. Anhang 7). In Klasse 9 hebt sich das das Profil der Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Jugendlichen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern im Längsschnitt noch deutlicher von den anderen Interessengruppen ab als im Profil des Querschnitts für Klasse 9, insbesondere im Fach Chemie (s. Anhang 7).

Über die Berechnung univariater Varianzanalysen mit Messwiederholung werden im Weiteren Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und den Entwicklungsverläufen der fächerspezifischen Lernfreude und den relativen Fähigkeitsselbstkonzepten untersucht. Die Variablen „Lernfreude“ bzw. „Fähigkeitsselbstkonzept“ (fächerspezifisch) werden dabei als abhängige Variable gesetzt. Des Weiteren werden der Faktor Zeit (2 bzw. 3 Abstufungen) und die Zwischensubjektfaktoren „Geschlecht“, „Schulform“ (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) und „berufliche Interessenorientierung“ berücksichtigt.

Eine ausführliche Dokumentation der Ergebnisse der varianzanalytischen Untersuchung der längsschnittlichen Entwicklungsverläufe befindet sich im Anhang 8. Die von Klasse 7 zu 9 zu beobachtenden Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der Entwicklung der fächerspezifischen Lernfreude bzw. der fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte werden in der Tabelle 101 zusammengefasst.

Tabelle 101: Zusammenfassung: längsschnittliche Entwicklung der interessengruppen-typischen Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte von Klasse 7 zu 9

| | |
|---|--|
| R – realistic: handwerklich-technische Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, die Kraft, Koordination und Handgeschicklichkeit erfordern und zu konkreten, sichtbaren Ergebnissen führen. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mechanischen, technischen, elektrotechnischen und landwirtschaftlichen Bereich auf, während sie erzieherische oder soziale Aktivitäten eher ablehnen. | |
| zunehmende Lernfreude | abnehmende Lernfreude |
| positive Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts | negative Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts |
| I – investigative: untersuchend-forschende Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Aktivitäten, bei denen die Auseinandersetzung mit physischen, biologischen oder kulturellen Phänomenen mit Hilfe systematischer Beobachtung und Forschung im Mittelpunkt steht. Sie weisen Fähigkeiten und Fertigkeiten vor allem im mathematischen und naturwissenschaftlichen Bereich auf. | |
| zunehmende Lernfreude | abnehmende Lernfreude - Biologie |
| positive Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts | negative Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts |
| A – artistic: künstlerisch-kreative Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen offene, unstrukturierte Aktivitäten, die eine künstlerische Selbstdarstellung oder die Schaffung kreativer Produkte ermöglichen. Ihre Fähigkeiten liegen vor allem im Bereich von Sprache, Kunst, Musik, Schauspiel und Schriftstellerei. | |
| zunehmende Lernfreude - Deutsch - Musik - Erdkunde | abnehmende Lernfreude - Physik |
| positive Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts - Musik - Erdkunde | negative Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts - Biologie - Physik |
| S – social: erziehend-pflegende Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen sie sich mit anderen in Form von Unterrichten, Lehren, Ausbilden, Versorgen oder Pflegen befassen können. Ihre Stärken liegen im Bereich der zwischenmenschlichen Beziehungen. | |
| zunehmende Lernfreude - Biologie - Musik | abnehmende Lernfreude - Physik |
| positive Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts | negative Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts - Physik |

Tabelle 101: Zusammenfassung: längsschnittliche Entwicklung der interessengruppen-typischen Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte von Klasse 7 zu 9

| E – enterprising: führend-verkaufende Orientierung | |
|---|--|
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten und Situationen, bei denen sie andere mit Hilfe der Sprache oder anderer Mittel beeinflussen, zu etwas bringen, führen, auch manipulieren können. Ihre Stärken liegen im Bereich der Führungs- und Überzeugungsqualität. | |
| zunehmende Lernfreude - Biologie | abnehmende Lernfreude - Bildende Kunst |
| positive Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts | negative Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts - Physik |
| C – conventional: ordnend-verwaltende Orientierung | |
| Personen dieses Typs bevorzugen Tätigkeiten, bei denen der strukturierte und regelhafte Umgang mit Daten im Vordergrund steht, z. B. Aufzeichnungen führen, Daten speichern, Dokumentationen führen, mit Büromaschinen arbeiten u. ä. (ordnend-verwaltende Tätigkeiten). Ihre Stärken liegen im Bereich rechnerischer und geschäftlicher Fähigkeiten. | |
| zunehmende Lernfreude | abnehmende Lernfreude - Musik |
| positive Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts | negative Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzepts |

6.2.4 Entscheidung über die Hypothesen

a) Bezüglich der Geschlechtstypik der Berufswünsche („*tolerable sextype boundary*“) bestätigt sich, dass

- ab Klasse 5 die Mädchen/weiblichen Jugendlichen Berufe mit weiblichen und die Jungen/männlichen Jugendlichen Berufe mit männlichem Geschlechtstyp wählen,
- sich die Entscheidung für einen Geschlechtstyp in der Regel von Klasse 5 zu 9 als stabil erweist,
- mit zunehmendem Alter eher Mädchen/weibliche Jugendliche geschlechtsuntypische bzw. geschlechtsneutrale Berufswünsche wählen als Jungen/männliche Jugendliche,
- die Berufswünsche der Mädchen/weiblichen Jugendlichen umso geschlechtsuntypischer sind, je besser ihre Schulnoten sind.

b) Hinsichtlich der des noch akzeptierten Prestiges der Berufswünsche („untere Schwelle“ bzw. „*tolerable level boundary*“) bestätigt sich, dass das Prestige des Berufswunsches des Kindes umso höher ist,

- je höher der Bildungsabschluss der Eltern ist und
- je höher das Prestige des Berufes der Eltern ist.

Nicht bestätigt hat sich, dass sich diese Zusammenhänge besonders deutlich zum gleichgeschlechtlichen Elternteil zeigen.

In Bezug auf den mit der Realisierung und Ausübung des gewünschten Berufs verbundenen kognitiven Anspruchs („obere Schwelle“ bzw. „*tolerable effort boundary*“)

bestätigt sich, dass das Prestige des Berufswunsches der Kinder/Jugendlichen ist umso höher ist,

- je besser die Schulnoten der Kinder/Jugendlichen sind,
- je höher der von den Kindern/Jugendlichen gewünschte Schulabschluss ist (Bildungsaspiration),
- je höher der den Kindern/Jugendlichen empfohlene Schulabschluss ist (Bildungsgangempfehlung),
- je höher der erreichbare Abschluss an der nach der Grundschule besuchten Schule ist und
- diese Zusammenhänge von Klassenstufe zu Klassenstufe deutlicher werden.

Nicht bestätigt werden konnte, dass sich Zusammenhänge zwischen der Höhe des Prestiges des Berufswunsches der Kinder und Jugendlichen und der Ausprägung ihres Selbstwertes zeigen.

c) Hinsichtlich der Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der fächerspezifischen Lernfreude bzw. den fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten bestätigt sich, dass

- sich diese erst in der Sekundarstufe I zeigen,
- diese umso ausgeprägter sind, je mehr das Fach inhaltlich mit der beruflichen Interessenorientierung korrespondiert,
- sich diese Zusammenhänge von Klassenstufe zu Klassenstufe deutlicher zeigen.

Die Befunde der Teiluntersuchung 2 bestätigen die in der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl von Linda S. Gottfredson beschriebene Bedeutung folgender Merkmale für die Einschränkungen beruflicher Alternativen:

- die Geschlechtstypik der Berufswünsche („*tolerable sextype boundary*“),
- das noch akzeptierte Prestige der Berufswünsche („untere Schwelle“ bzw. „*tolerable level boundary*“) sowie
- der mit der Realisierung und Ausübung des gewünschten Berufs verbundene und noch zu bewältigende kognitive Anspruch („obere Schwelle“ bzw. „*tolerable effort boundary*“).

6.3 Teiluntersuchung 3 Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und differenzielle Entwicklungsverläufe ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen

In diesem Teil des Forschungsvorhabens wird untersucht, ob sich

- (1) in Anlehnung an die von Fend (1991, S. 82 - 93) beschriebene „Typologie des Aufbaus von Berufsidentitäten“ Typen der beruflichen Identitätsentwicklung identifizieren lassen und wenn ja,
- (2) ob sich in Abhängigkeit von den Typen der beruflichen Identitätsentwicklung unterschiedliche Entwicklungsverläufe in ausgewählten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen zeigen.

(1) Für die Beschreibung unterschiedlicher Verläufe der Entwicklung einer beruflichen Identität werden betrachtet

- das Vorhandensein einer Vorentscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung in Klasse 9 und die Häufigkeiten von Berufswunschnennungen der Befragten,
- die Sicherheit dieser Vorentscheidung, festgemacht am Grad der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ sowie
- die Ausprägung des individuellen Wertes der berufsbezogenen Leistung.

(2) Fend (1991, S. 91) berichtet, dass „Zusammenhänge zwischen der ‚Tiefenstruktur‘ der Persönlichkeit der Heranwachsenden und dem Stand der Berufsfindung“ bestehen. Insbesondere bei Jugendlichen im Moratorium – den Suchenden – sowie den Jugendlichen mit diffuser beruflicher Identität (keine konkreten Berufsvorstellungen) zeigen sich nach Fend ungünstige Ausprägungen in der „Ich-Stärke“ bzw. in der Haltung gegenüber „rationalen und disziplinierten Leistungserwartungen“ (Fend 1991, S. 91). Im zweiten Teil dieser Teiluntersuchung geprüft, ob Zusammenhänge bestehen zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und

- a) ausgewählten Aspekten der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991), wie
 - dem Selbstkonzept der Begabung,
 - der Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeiten,
 - dem Selbstwert und
 - der Leistungsängstlichkeit sowie
- b) weiteren aus dem Datensatz der AIDA-Studie stammenden schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen, wie

- der allgemeinen Schulfreude,
- der Leistungsmotivation,
- der fächerspezifischen Lernfreude und
- den fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten.

Die im Rahmen der AIDA-Studie zur Erfassung der schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale eingesetzten Erhebungsinstrumente wurden bereits im Methodikteil der Arbeit (s. Punkt 5.1.2.2) vorgestellt.

6.3.1 Typen der beruflichen Identitätsentwicklung

6.3.1.1 Gruppierung der Stichprobe

Die Gruppierung der Untersuchungstichprobe basiert auf der Existenz einer Vorentscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung in Klasse 9. Die Existenz einer beruflichen Vorentscheidung wird dabei operationalisiert durch das Vorhandensein eines Berufswunsches in Klasse 9. Ferner basiert die Gruppierung auf einer längsschnittlichen Analyse des Antwortverhaltens der Befragten auf die Frage „Weißt du, was du werden möchtest?“ Betrachtet wird hier, wie häufig und in welchen Klassenstufen von den Befragten Berufswünsche geäußert werden.

Bei dieser Vorgehensweise lassen sich die Untersuchungsteilnehmer/innen in Abhängigkeit von ihrem Antwortverhalten auf die Frage nach einem Berufswunsch vier unterschiedlichen Gruppen zuordnen:

- (1) Berufswunsch in Klasse 9, Berufswunschnennungen in Grundschule und Sekundarstufe
- (2) Kein Berufswunsch in Klasse 9, Berufswunschnennungen in Grundschule und Klasse 7 und 8 der Sekundarstufe,
- (3) Kein Berufswunsch in Klasse 9, keine Berufswunschnennungen in früheren Sekundarstufenklassen, instabile Berufswunschnennungen in der Grundschule
- (4) Erstmalige Berufswunschnennung innerhalb der Sekundarstufe I in Klasse 9, jedoch Berufswunschnennungen in Grundschule

(1) Berufswunsch in Klasse 9, Berufswunschnennungen in Grundschule und Sekundarstufe

Von den insgesamt 1500 Jugendlichen der Längsschnittstichprobe für die Sekundarstufe I liegen von 723 Befragten (48%) in Klasse 9 Berufswünsche vor, von 777 (52%) keine. Bei 481 Jugendlichen (32%) der Längsschnittstichprobe kann man von einem stabilen Vorhandensein eines Berufswunsches in der Sekundarstufe I ausgehen: 305 von ihnen äußern

in allen drei Klassenstufen der Sekundarstufe I, die übrigen in den Klassen 8 und 9 einen Berufswunsch. Von den 136 Proband/inn/en der Längsschnittstichprobe von Klasse 5 bis 9 gehören 41 zu dieser Gruppe. Von diesen äußern 61 % sowohl in Klasse 5 als auch in Klasse 6, weitere 34 % in einer der beiden Klassenstufen ebenfalls einen Berufswunsch. Diese Gruppe wird im Weiteren als Gruppe mit **stabil** vorhandener Berufswunschnennung bezeichnet.

(2) Kein Berufswunsch in Klasse 9, Berufswunschnennungen in Grundschule und Klasse 7 und 8 der Sekundarstufe

Von den 777, die in Klasse 9 keinen Berufswunsch angeben, äußern 367 entweder in Klasse 7 oder in Klasse 8 bzw. 33% von ihnen (N=122) in Klasse 7 und 8 einen Berufswunsch. Für 34 von ihnen liegen in den Klassen 5 und 6 Berufswünsche vor. 55 % von diesen 34 geben sowohl in Klasse 5 als auch in Klasse 6, 30 % nur in einer der beiden Klassenstufen und die verbleibenden 15 % in Klasse 5 und 6 nie einen Berufswunsch an. Diese Gruppe wird als Gruppe mit **instabilen** Berufswunschnennungen bezeichnet.

(3) Kein Berufswunsch in Klasse 9, keine Berufswunschnennungen früheren Sekundarstufenklassen, instabile Berufswunschnennungen in der Grundschule

410 Jugendliche geben weder in Klasse 7, noch in 8 oder 9 einen Berufswunsch an. 33 von ihnen können bis in die Klassen 5 und 6 zurückverfolgt werden. Es zeigt sich, dass nur 27 % von diesen 33 in Klasse 5 und 6 einen Berufswunsch angeben, jedoch 39 % nur zu einem Zeitpunkt und weitere 34 % nie. Damit liegen von dieser Gruppe signifikant seltener als von den anderen Gruppen Berufswünsche aus der Grundschule Klasse 5 und 6 vor ($\chi^2[6, N=136]=17.69, p=.007, w=.36$ [mittel]). Diese Gruppe wird im Weiteren als Gruppe **ohne** (bezogen auf die Sekundarstufe) Berufswunschnennungen bezeichnet.

(4) Erstmalige Berufswunschnennung innerhalb der Sekundarstufe I in Klasse 9, jedoch Berufswunschnennungen in der Grundschule

242 der Befragten äußern, bezogen auf die Sekundarstufe, erstmalig in Klasse 9 einen Berufswunsch. Von diesen Jugendlichen äußerten 64 % sowohl in Klasse 5 als auch in Klasse 6, weitere 28 % in wenigstens einer der beiden Klassenstufen einen Berufswunsch.

In der Tabelle 102 sind die absoluten und prozentualen Häufigkeiten der Besetzung der vier Gruppen in den Klassen 5 und 6, im Längsschnitt von 5. bis 9. Klasse und in der Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) dokumentiert. Am häufigsten, mit fast einem Drittel, ist die

Gruppe mit stabil vorhandenen Berufswunschennungen vertreten. Am geringsten besetzt ist die Gruppe derjenigen, die erstmalig in Klasse 9 einen Berufswunsch angeben. Mit je rund einem Viertel der Stichprobe sind die Gruppen mit instabilen bzw. ohne Berufswunschennungen besetzt.

Tabelle 102: Gruppierung der Stichprobe nach Antwortverhalten auf die Frage nach Berufswunsch - absolute und prozentuale Häufigkeiten
(Querschnitte Klasse 5, 6, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9)

| | Grundschule Klasse 5 | Klasse 6 | Längsschnitt 5. bis 9. Klasse | Sekundarstufe Klasse 7 bis 9 |
|---------------------------|---------------------------------|--------------------|--|---|
| N | 146 (100%) | 156 (100%) | 136 (100%) | 1500 (100%) |
| Berufswunschennung | | | | |
| stabil | 43 (30%) | 48 (31%) | 41 (30%) | 481 (32%) |
| instabil | 35 (24%) | 40 (25%) | 34 (25%) | 367 (25%) |
| ohne | 37 (25%) | 37 (24%) | 33 (24%) | 410 (27%) |
| in Klasse 9* | 31 (21%) | 31 (20%) | 28 (21%) | 242 (16%) |

* erstmalig innerhalb der Sekundarstufe

In der Längsschnittstichprobe der Sekundarstufe I sind in der Gruppe mit stabil vorhandenen Berufswunschennungen signifikant mehr weibliche Jugendliche vertreten (s. Tabelle 103). Weitere Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht zeigen sich nicht.

Tabelle 103: Stichprobe - absolute und prozentuale Häufigkeiten,
Teil 1
differenziert nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9)

| | | Grundschule Klasse 5 | Klasse 6 | Längsschnitt 5. bis 9. Klasse | Sekundarstufe Klasse 7 bis 9 |
|---------------------------|-----------------|---------------------------------|---------------------|--|---|
| N | | 146 | 156 | 136 | 1500 |
| | weiblich | 76 (100%) | 81 (100%) | 69 (100%) | 833 (100%) |
| | männlich | 70 (100%) | 75 (100%) | 67 (100%) | 667 (100%) |
| Berufswunschennung | | | | | |
| stabil | | | | | |
| | weiblich | 24 (32%) | 27 (33%) | 24 (35%) | 292 (35%) |
| | männlich | 19 (28%) | 21 (28%) | 17 (25%) | 189 (28%) |

Tabelle 103: Stichprobe - absolute und prozentuale Häufigkeiten,
Teil 2 differenziert nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9)

| | | Grundschule | | Längsschnitt | Sekundarstufe |
|----------------------------|-----------------|--------------------|-----------------|-------------------------|-----------------------|
| | | Klasse 5 | Klasse 6 | 5. bis 9. Klasse | Klasse 7 bis 9 |
| N | | 146 | 156 | 136 | 1500 |
| | weiblich | 76 | 81 | 69 | 833 |
| | | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) |
| | männlich | 70 | 75 | 67 | 667 |
| | | (100%) | (100%) | (100%) | 100%) |
| Berufswunschnennung | | | | | |
| instabil | | | | | |
| | weiblich | 21 | 25 | 20 | 200 |
| | | (28%) | (31%) | (29%) | (24%) |
| | männlich | 14 | 15 | 14 | 167 |
| | | (20%) | (20%) | (21%) | (25%) |
| ohne | | | | | |
| | weiblich | 15 | 15 | 12 | 211 |
| | | (20%) | (19%) | (17%) | (25%) |
| | männlich | 22 | 22 | 21 | 199 |
| | | (31%) | (29%) | (31%) | (30%) |
| in Klasse 9 | | | | | |
| | weiblich | 16 | 14 | 13 | 130 |
| | | (21%) | (17%) | (19%) | (16%) |
| | männlich | 15 | 17 | 15 | 112 |
| | | (21%) | (23%) | (22%) | (17%) |
| χ^2 | | | | | 8.44 |
| df | | | | | 3 |
| p | | | | | .038 |
| w | | | | | .10 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | | | | klein |

* erstmalig innerhalb der Sekundarstufe

In Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer Schulform in der Sekundarstufe I zeigen sich Unterschiede in der Besetzung der vier Gruppen (Gymnasium vs. Real-, Haupt-, Gesamtschule: $\chi^2[9, N = 1500] = 57.89, p = .000, w = .19$ [kleiner Effekt], s. Tabelle 104).

Begründet wird dieser Unterschied in der Verteilung durch eine häufigere Besetzung der Gruppen mit instabiler und ohne Berufswunschnennung durch die Gymnasiast/inn/en. Dagegen finden sich in der Gruppe derjenigen, die erstmalig in Klasse 9 in der Sekundarstufe I einen Berufswunsch angeben, deutlich mehr Real-, Haupt-, Gesamtschüler/innen. Hinsichtlich der Hauptschüler/innen ist noch anzumerken, dass sie deutlich seltener in der Gruppe mit instabilen Berufswunschennungen zu finden sind.

Tabelle 104: Gruppierung der Stichprobe nach Antwortverhalten auf die Frage nach Berufswunsch
absolute und prozentuale Häufigkeiten – differenziert nach Schulform
(Längsschnitt Klasse 7 bis 9)

| | Gymnasium | Realschule | Hauptschule | Gesamtschule | Nicht-Gymnasium |
|----------------------------|----------------------|----------------------|---------------------|----------------------|------------------------|
| N | 837 (100%) | 366 (100%) | 65 (100%) | 232 (100%) | 663 (100%) |
| Berufswunschnennung | | | | | |
| stabil | 248 (30%) | 134 (37%) | 27 (41%) | 72 (31%) | 233 (35%) |
| instabil | 229 (27%) | 80 (22%) | 6 (9%) | 52 (22%) | 138 (21%) |
| ohne | 264 (31%) | 74 (21%) | 13 (20%) | 59 (25%) | 146 (22%) |
| in Klasse 9* | 96 (12%) | 78 (21%) | 19 (29%) | 49 (21%) | 146 (22%) |

* erstmalig innerhalb der Sekundarstufe

Wenn man die Real-, Haupt- und Gesamtschüler/innen zusammenfasst und als Gruppe der Nicht-Gymnasiast/inn/en der Gruppe der Gymnasiast/inn/en gegenüberstellt, zeigt sich das gleiche Bild (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium $\chi^2[9, N = 1500] = 47.78, p = .000, w = .18$ [kleiner Effekt]). Auch hier wird der Unterschied dadurch begründet, dass mehr Gymnasiast/inn/en als Nicht-Gymnasiast/inn/en in der Gruppe derjenigen mit instabilen bzw. ohne Berufswunschnennungen zu finden sind, die Nicht-Gymnasiast/inn/en dagegen besetzen häufiger die Gruppe derjenigen, die erstmalig in Klasse 9 in der Sekundarstufe I einen Berufswunsch angeben. Im Weiteren wird, wenn es um den Vergleich nach Schulform geht, ausschließlich zwischen Gymnasiast/inn/en und Nicht-Gymnasiast/inn/en unterschieden. Bei diesem Vorgehen kann die Gruppe der Hauptschüler/innen, die so gering besetzt ist, dass varianzanalytische Auswertungsschritte kaum realisierbar sind, dennoch mit berücksichtigt werden.

Der Tabelle 105 können die absoluten und prozentualen Häufigkeiten differenziert nach (zukünftiger) Schulform für die Klassen 5 und 6, für die Längsschnitte 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9 entnommen werden.

Tabelle 105: Gruppierung der Stichprobe nach Antwortverhalten auf die Frage nach Berufswunsch - absolute und prozentuale Häufigkeiten - (zukünftiger) Schulform
(Querschnitte Klasse 5, 6, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9)

| | Grundschule | | Längsschnitt | Sekundarstufe |
|-----------------------------------|--------------------|-----------------|-------------------------|-----------------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | 5. bis 9. Klasse | Klasse 7 bis 9 |
| N | 146 | 156 | 136 | 1500 |
| Gymnasium | 68 | 75 | 63 | 837 |
| | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) |
| Nicht-Gymnasium | 78 | 81 | 73 | 663 |
| | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) |
| Berufswunschnennung stabil | | | | |
| Gymnasium | 13 | 17 | 13 | 248 |
| | (19%) | (23%) | (21%) | (30%) |
| Nicht-Gymnasium | 30 | 31 | 28 | 233 |
| | (39%) | (38%) | (38%) | (35%) |
| instabil | | | | |
| Gymnasium | 23 | 26 | 22 | 229 |
| | (34%) | (35%) | (35%) | (27%) |
| Nicht-Gymnasium | 12 | 14 | 12 | 138 |
| | (15%) | (17%) | (16%) | (21%) |
| ohne | | | | |
| Gymnasium | 22 | 21 | 19 | 264 |
| | (32%) | (28%) | (30%) | (31%) |
| Nicht-Gymnasium | 15 | 16 | 14 | 146 |
| | (19%) | (20%) | (19%) | (22%) |
| in Klasse 9* | | | | |
| Gymnasium | 10 | 11 | 9 | 96 |
| | (15%) | (15%) | (14%) | (11%) |
| Nicht-Gymnasium | 21 | 20 | 19 | 146 |
| | (27%) | (25%) | (26%) | (22%) |
| χ^2 | 14.79 | 10.75 | 12.08 | 47.78 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .002 | .045 | .007 | .000 |
| w | .32 | .26 | .29 | .18 |
| Praktische | | | | |
| Bedeutsamkeit | mittel | klein | klein | klein |

* erstmalig innerhalb der Sekundarstufe

In allen vier betrachteten Stichproben zeigt sich, dass in der Gruppe derjenigen mit instabilen Berufswunschnennungen häufiger Gymnasiast/inn/en vertreten sind. Betrachtet wird nun die Besetzung der Gruppen differenziert nach Geschlecht und Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium): (1) In den Querschnitten der Klasse 5 und 6 benennen in Klasse 9 erstmalig in der Sekundarstufe einen Berufswunsch mehr der zukünftigen männlichen Nicht-Gymnasiasten (Klasse 5: 31%, [N = 11], Klasse 6: 35%, [N = 12]) als der zukünftigen männlichen Gymnasiasten (Klasse 5: 11%, [N = 4], Klasse 6: 12%, [N = 5]) (Klasse 5: $\chi^2[3,$

$N = 70$]= 8.79, $p = .032$, $w = .35$ [mittlerer Effekt], Klasse 6: $\chi^2[3, N = 75]$ = 8.52, $p = .036$, $w = .34$ [mittlerer Effekt]). Für den weiblichen Teil der Stichprobe zeigen sich keine Effekte der zukünftigen Schulform. Auch im Längsschnitt von Klasse 5 bis 9 geben mehr der (zukünftigen) männlichen Nicht-Gymnasiasten (34%, [N = 12]) als der zukünftigen männlichen Gymnasiasten in Klasse 9 erstmalig einen Berufswunsch in der Sekundarstufe an (11%, [N = 4], $\chi^2[3, N = 67]$ = 8.58, $p = .035$, $w = .36$ [mittlerer Effekt]). Das Fehlen von Berufswunschnennungen ist häufiger bei den männlichen Gymnasiasten (34%, [N = 123]) als bei den männlichen Nicht-Gymnasiasten (24%, [N = 76]) zu beobachten. Deutlich mehr der männlichen Nicht-Gymnasiasten (24%, [N = 76]) als der männlichen Gymnasiasten (10%, [N = 36]) geben in Klasse 9 erstmalig innerhalb der Sekundarstufe einen Berufswunsch an ($\chi^2[3, N = 667]$ = 28.33, $p = .000$, $w = .20$ [kleiner Effekt]). Instabile Berufswunschnennungen finden sich häufiger bei Gymnasiastinnen (27%, [N = 130]) als bei den Nicht-Gymnasiastinnen (20%, [N = 70]). Des Weiteren ist bei mehr der Nicht-Gymnasiastinnen (41%, [N = 144]) eine stabile berufliche Identitätsentwicklung zu beobachten als bei den Gymnasiastinnen (31%, [N = 148]). Und es geben deutlich mehr der Nicht-Gymnasiastinnen (20%, [N = 70]) als der Gymnasiastinnen (12%, [N = 60]) in Klasse 9 erstmalig innerhalb der Sekundarstufe einen Berufswunsch an ($\chi^2[3, N = 833]$ = 24.50, $p = .000$, $w = .17$ [kleiner Effekt]).

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass

- in der Gruppe mit stabil vorhandenen Berufswunschnennungen häufiger Nicht-Gymnasiastinnen,
- in der Gruppe mit instabilen Berufswunschnennungen häufiger Gymnasiastinnen,
- in der Gruppe ohne Berufswunschnennungen häufiger Gymnasiasten und
- in der Gruppe, die erstmalig in Klasse 9 einen Berufswunsch innerhalb der Sekundarstufe I angeben, häufiger die Nicht-Gymnasiasten vertreten sind.

Im Weiteren wird nun geprüft, ob sich diese vier Gruppen in den Variablen „Annahme der Entwicklungsaufgabe ‚Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit‘“ und „individueller Wert von Leistung (Beruf)“ unterscheiden. Dabei wird in der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ die Zuordnung zu den vier Gruppen anhand des Vorhandenseins eines Berufswunsches in Klasse 9 und dem Antwortverhalten auf die Frage nach dem Berufswunsch erfasst.

6.3.1.2 Die Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“

Für die Klassenstufen 8 und 9 werden univariate Varianzanalysen mit der Variablen „Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit““ als abhängiger und den Variablen „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) und der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ als unabhängigen Variablen gerechnet. Dies erfolgt

- (1) auf der Basis der Querschnitte je Klassenstufe (Gesamtstichprobe und getrennt nach Geschlecht) sowie
- (2) auf der Datenbasis der Längsschnittstichprobe (5. bis 9. Klasse).
- (3) Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Variablen „Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit““ von Klasse 8 zu 9 (Längsschnitt Sekundarstufe [Klasse 7 bis 9]) und der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ werden mittels univariater Varianzanalyse mit Messwiederholung geprüft. Dabei wird die Variablen „Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit““ als abhängige Variable gesetzt. Des Weiteren wird der Faktor Zeit (2 Abstufungen) und die Zwischensubjektfaktoren „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) sowie die Variable „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ berücksichtigt. Abschließend werden die Analysen nach Geschlecht getrennt wiederholt.

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die univariaten Varianzanalysen weisen sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 einen mittleren Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ aus, wie der Tabelle 106 entnommen werden kann.

Tabelle 106: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit““ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“(Querschnitt, Klasse 8 u. 9)

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|----------|
| N | 1446 | 1453 |
| F | 23.17 | 35.49 |
| p | .000 | .000 |
| η^2 | .046 | .069 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | mittel |

In beiden Klassenstufen stimmen die Jugendlichen mit stabil vorhandenen

Berufswunschnennungen deutlich häufiger den Antwortalternativen zu, die die Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ charakterisieren als die

- mit instabilen Berufswunschnennungen (Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .010$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .000$),
- ohne Berufswunschnennungen (Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .000$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .000$) und
- die in der Sekundarstufe erstmalig in Klasse 9 einen Berufswunsch angeben (Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .000$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .000$) (s. Tabelle 107).

Tabelle 107: „Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit““ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Querschnitt, Klasse 8 und 9)

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------------|----------|------------|------------|
| N | | 1446 | 1453 |
| stabil | n | 462 | 467 |
| | M | 2.22 | 2.35 |
| | SD | .48 | .49 |
| instabil | n | 352 | 350 |
| | M | 2.11 | 2.11 |
| | SD | .44 | .46 |
| ohne | n | 398 | 399 |
| | M | 1.96 | 2.03 |
| | SD | .43 | .44 |
| in Klasse 9* | n | 234 | 237 |
| | M | 2.08 | 2.25 |
| | SD | .47 | .46 |

* erstmalig innerhalb der Sekundarstufe

Des Weiteren zeigt sich in Klasse 8 sowohl ein kleiner Effekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 12.60$, $p = .000$, $\eta^2 = .01$ [klein]) als auch der Variablen „Schulform“ ($F = 10.49$, $p = .001$, $\eta^2 = .01$ [klein]). So ist bei den weiblichen Jugendlichen eine geringere Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ zu beobachten als bei den männlichen ($M_{\text{weiblich}} = 2.08/SD = .44$, $M_{\text{männlich}} = 2.14/SD = .49$) sowie bei den Gymnasiast/inn/en als bei den Nicht-Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.06/SD = .45$, $M_{\text{nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.15/SD = .48$). Ein vergleichbarer Effekt der Variablen „Schulform“ ist auch in Klasse 9 zu verzeichnen ($F = 30.55$, $p = .000$, $\eta^2 = .021$ [klein], $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.11/SD = .47$, $M_{\text{nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.29/SD = .48$).

Den Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ bestätigen auch die

getrennt nach Geschlecht berechneten univariaten Varianzanalysen (Klasse 8: weibliche Jugendliche: $F = 15.57$, $p = .000$, $\eta^2 = .055$ [klein], männliche Jugendliche: $F = 11.09$, $p = .000$, $\eta^2 = .05$ [klein], Klasse 9: weibliche Jugendliche: $F = 27.22$, $p = .000$, $\eta^2 = .093$ [mittel], männliche Jugendliche: $F = 10.60$, $p = .000$, $\eta^2 = .047$ [klein]). Ein Effekt der Schulform bestätigt sich nur für die männlichen Jugendlichen in Klasse 8 ($F = 7.28$, $p = .007$, $\eta^2 = .01$ [klein], $M_{\text{nicht Gymnasiasten}} = 2.21/SD = .49$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.06/SD = .49$). In Klasse 9 wird für beide Geschlechter ein Effekt der Schulform ausgewiesen (weibliche Jugendliche: $F = 16.50$, $p = .000$, $\eta^2 = .02$ [klein], $M_{\text{nicht Gymnasiastinnen}} = 2.31/SD = .45$, $M_{\text{Gymnasiastinnen}} = 2.14/SD = .46$, männliche Jugendliche ($F = 13.40$, $p = .000$, $\eta^2 = .021$ [klein], $M_{\text{nicht Gymnasiasten}} = 2.27/SD = .50$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.08/SD = .48$).

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Die Parallelitätsprüfung der Daten von Längsschnitt- und Querschnittstichprobe weisen die Vergleichbarkeit der Stichproben aus. Die Analysen auf der Grundlage der Längsschnittdaten bestätigen einen Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ sowohl für die Klassenstufe 8 ($F = 4.50$, $p = .005$, $\eta^2 = .099$ [mittel]) als auch 9 ($F = 7.80$, $p = .000$, $\eta^2 = .158$ [hoch]): Jugendliche mit stabil vorhandenen Berufswunschennungen (Klasse 8: $M = 2.30/SD = .38$, Klasse 9: $M = 2.43/SD = .51$) nehmen die Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ eher an als die ohne Berufswunschennungen (Klasse 8: $M = 1.96/SD = .50$, Klasse 9: $M = 1.81/SD = .51$, Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .025$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .000$).

(3) Entwicklungsverlauf von Klasse 8 zu 9

Der Box-Test für die Gleichheit der Kovarianzmatrizen und auch die Ergebnisse des Levene-Tests sind zufriedenstellend. Die Analysen belegen einen kleinen Effekt des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 35.97$, $df1 = 1$, $df2 = 1398.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .025$ [klein]) sowie einen mittleren Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ ($F = 37.97$, $p = .000$, $\eta^2 = .075$ [mittel] auf die Entwicklung der „Annahme der Entwicklungsaufgabe ‚Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit‘“. Jugendliche mit stabil vorhandenen Berufswunschennungen nehmen die Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 eher an (Scheffé-Test: $p = .000$) als die

- mit instabilen Berufswunschennungen (Scheffé-Test: $p = .000$),
- ohne Berufswunschennungen (Scheffé-Test: $p = .000$) und

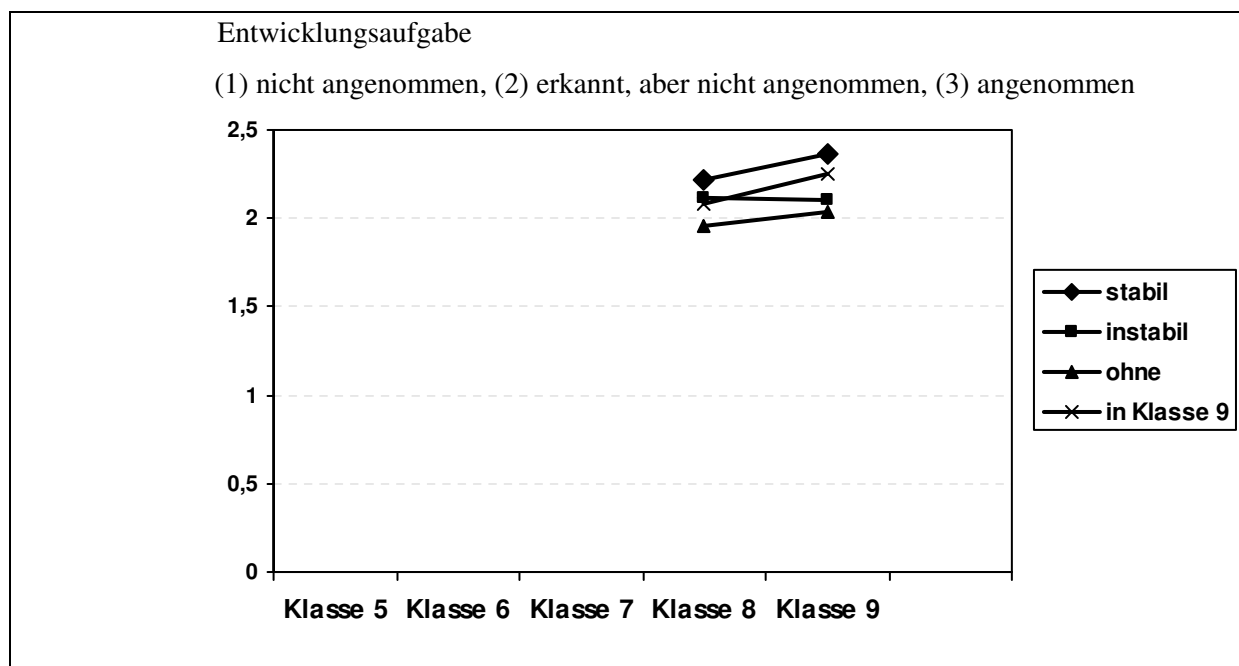
- diejenigen, die erstmalig innerhalb der Sekundarstufe in Klasse 9 einen Berufswunsch angeben (Scheffé-Test: $p = .001$) (s. Abbildung 15).

Diejenigen ohne Berufswunschnennungen nehmen diese Entwicklungsaufgabe seltener an als

- diejenigen, die mit instabilen Berufswunschnennungen (Scheffé-Test: $p = .002$) und als
- die erstmalig innerhalb der Sekundarstufe in Klasse 9 einen Berufswunsch angeben (Scheffé-Test: $p = .000$).

Der Schulformeffekt ($F = 28.53$, $p = .000$, $\eta^2 = .02$ [klein]) bestätigt sich für beide Geschlechter (männliche Jugendliche: $F = 15.12$, $p = .000$, $\eta^2 = .024$ [klein], Klasse 8: $M_{\text{nicht Gymnasiasten}} = 2.21/SD = .50$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.06/SD = .49$, Klasse 9: $M_{\text{nicht Gymnasiasten}} = 2.28/SD = .50$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.07/SD = .48$, weibliche Jugendliche: $F = 10.91$, $p = .001$, $\eta^2 = .014$ [klein], Klasse 8: $M_{\text{nicht Gymnasiastinnen}} = 2.12/SD = .45$, $M_{\text{Gymnasiastinnen}} = 2.06/SD = .43$, Klasse 9: $M_{\text{nicht Gymnasiastinnen}} = 2.30/SD = .46$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.14/SD = .47$).

Abbildung 15: Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9)



Eine deutlich positiver Entwicklungsverlauf bezüglich der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ kann beobachtet werden bei

- den Jugendlichen mit stabil vorhandenen Berufswunschnennungen ($z = -5.19$, $p = .000$),
- bei denen ohne Berufswunschnennungen ($z = -3.03$, $p = .000$) bzw.

- bei denen, die erstmalig in Klasse 9 innerhalb der Sekundarstufe einen Berufswunsch angeben ($z = -4.42, p = .002$).

Bei der Gruppe mit instabilen Berufswunschnennungen zeigt sich keine Veränderung in der Ausprägung der Annahme der „Entwicklungsaufgabe ‚Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit‘“ im Vergleich von Klasse 8 zu 9.

6.3.1.3 Der individuelle Wert von Leistung (Beruf)

Für die Klassenstufen 8 und 9 werden univariate Varianzanalysen mit der Variablen „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“ als abhängiger und den Variablen „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) und der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ als unabhängigen Variablen gerechnet. Dies erfolgt

- (1) zum einen auf der Basis der Querschnitte je Klassenstufe (Gesamtstichprobe und getrennt nach Geschlecht) sowie
- (2) auf der Datenbasis der Längsschnittstichprobe (5. bis 9. Klasse).
- (3) Der Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Variablen „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“ von Klasse 8 zu 9 (Längsschnitt Sekundarstufe [Klasse 7 bis 9]) und der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ werden mittels univariater Varianzanalyse mit Messwiederholung geprüft. Dabei wird die Variable „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“ als abhängige Variable gesetzt. Des Weiteren wird der Faktor Zeit (2 Abstufungen) und die Zwischensubjektfaktoren „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) sowie der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ berücksichtigt. Abschließend werden die Analysen nach Geschlecht getrennt wiederholt.

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Die univariaten Varianzanalysen weisen sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 einen kleinen Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ aus. Die Tabelle 108 informiert über die Ergebnisse der Varianzanalyse.

Tabelle 108: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|-----------------|-----------------|
| N | 1475 | 1477 |
| F | 19.35 | 24.02 |
| p | .000 | .000 |
| η^2 | .038 | .047 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein |

In beiden Klassenstufen weisen Jugendliche mit stabil vorhandenen Berufswunschennungen einen deutlich höheren individuellen Wert von Leistung (Beruf) auf als

- die mit instabilen (Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .001$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .000$),
- die ohne Berufswunschennungen (Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .000$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .000$) und
- die, die erstmalig in der Sekundarstufe in Klasse 9 einen Berufswunsch angeben (Scheffé-Test: $p = .000$).

Der Tabelle 109 können die deskriptiven Kennwerte entnommen werden.

Tabelle 109: „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“ in Abhängigkeit vom Variable „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------------|----------|-----------------|-----------------|
| N | | 1475 | 1478 |
| stabil | n | 476 | 475 |
| | M | 2.26 | 2.26 |
| | SD | .50 | .48 |
| instabil | n | 364 | 360 |
| | M | 2.11 | 2.04 |
| | SD | .52 | .52 |
| ohne | n | 395 | 406 |
| | M | 1.99 | 1.98 |
| | SD | .53 | .50 |
| in Klasse 9* | n | 240 | 236 |
| | M | 2.08 | 2.11 |
| | SD | .53 | .51 |

* erstmalig innerhalb der Sekundarstufe

Des Weiteren zeigt sich in Klasse 9 sowohl ein kleiner Effekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 7.10$, $p = .008$, $\eta^2 = .01$ [klein]), als auch der Variablen „Schulform“ ($F = 8.56$, $p = .003$, $\eta^2 = .01$ [klein]). So ist bei den weiblichen Jugendlichen ein höherer individueller Wert von Leistung (Beruf) zu beobachten als bei den männlichen ($M_{\text{weiblich}} = 2.15/SD = .49$, $M_{\text{männlich}} =$

2.06/ $SD = .52$) sowie bei den Nicht-Gymnasiast/inn/en als bei den Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.17/SD = .52$, $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.07/SD = .49$). Den Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ bestätigen auch die getrennt nach Geschlecht berechneten univariaten Varianzanalysen. Der Effekt der Schulform hingegen zeigt sich nur für die männlichen Jugendlichen ($F = 6.44$, $p = .011$, $\eta^2 = .01$ [klein], ($M_{\text{nicht Gymnasiasten}} = 2.13/SD = .53$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.00/SD = .50$).

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Zwischen den Werten der Längsschnittstichprobe und den Messzeitpunkten der beiden Querschnitte zeigen sich keine Unterschiede. Die Analysen auf der Grundlage der Längsschnittdaten bestätigen einen Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ nur für die Klassenstufe 9 ($F = 5.42$, $p = .002$, $\eta^2 = .115$ [mittel]. Jugendliche mit stabil vorhandenen Berufswunschnennungen ($M = 2.23/SD = .51$) weisen einen deutlich höheren individuellen Wert von Leistung (Beruf) auf als die ohne Berufswunschnennungen ($M = 1.70/SD = .561$, Scheffé-Test: $p = .000$).

(3) Entwicklungsverlauf von Klasse 8 zu 9

Der Box-Test für die Gleichheit der Kovarianzmatrizen und auch die Ergebnisse des Levene-Tests sind zufriedenstellend. Die Analysen belegen einen mittleren Effekt der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ ($F = 26.85$, $p = .000$, $\eta^2 = .059$ [mittel]. Jugendliche mit stabil vorhandenen Nennungen eines Berufswunsches weisen einen deutlich höheren individuellen Wert von Leistung (Beruf) auf als

- die mit instabilen Berufswunschnennungen (Scheffé-Test: $p = .000$),
- die ohne Berufswunschnennungen (Scheffé-Test: $p = .000$) und
- diejenigen, die erstmalig in Klasse 9 innerhalb der Sekundarstufe einen Berufswunsch äußern (Scheffé-Test: $p = .001$) (s. Abbildung 16).

Die Werte der Jugendlichen ohne Berufswunschnennungen erweisen sich auch als niedriger als

- die derjenigen mit instabilen Berufswunschnennungen (Scheffé-Test: $p = .036$) bzw.
- derjenigen, die erstmalig in Klasse 9 innerhalb der Sekundarstufe I einen Berufswunsch äußern (Scheffé-Test: $p = .007$) (s. Abbildung 17).

Der Schulformeffekt bestätigt sich wiederum nur für den männlichen Teil der Stichprobe ($F = 6.06$, $p = .014$, $\eta^2 = .01$ [klein], Klasse 8: $M_{\text{nicht Gymnasiasten}} = 2.16/SD = .53$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.07/SD = .53$, Klasse 9: $M_{\text{nicht Gymnasiasten}} = 2.13/SD = .53$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = 2.00/SD = .50$).

Abbildung 16: Individueller Wert von Leistung (Beruf) in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9)



Die Entwicklungsverläufe der Gruppe mit stabil vorhandenen Berufswunschnennungen und der ohne Berufswunschnennungen erweisen sich dabei genauso als stabil wie die derjenigen, die erstmalig in Klasse 9 innerhalb der Sekundarstufe einen Berufswunsch angeben. Bei der Gruppe derjenigen mit instabilen Berufswunschnennungen ist eine deutliche Abnahme des individuellen Wertes von Leistung (Beruf) von Klasse 8 zu 9 zu beobachten ($z = -2.51, p = .012$).

6.3.1.4 Beschreibung der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung

Zusammenfassend lassen sich in Klasse 9 anhand

- des (Nicht)-Vorhandenseins eines Berufswunsches in Klasse 9,
- der Häufigkeiten von Berufswunschnennungen der Befragten im betrachteten Untersuchungszeitraum,
- des Grades der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ und
- den Ausprägungen des individuellen Wertes von Leistung (berufsbezogen)

vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung beschreiben:

Typ 1: Stabile berufliche Identitätsentwicklung

Jugendliche dieses Typs der beruflichen Identitätsentwicklung geben in Klasse 9 einen

Berufswunsch an. Sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarstufenalter formulieren sie (mit wenigen Ausnahmen) zu jedem Messzeitpunkt einen Berufswunsch. Ihre Auswahl der Antworten zur Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weist auf eine deutlich höhere Annahme dieser hin als in den anderen drei Typen. Ferner nimmt diese Akzeptanz von Klasse 8 zu 9 zu. Die Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) beurteilen diese Jugendlichen stabil als ziemlich bis sehr wichtig und insgesamt als wichtiger als die anderen drei Typen.

Typ 2: Verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung

Jugendliche mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung geben in Klasse 9 keinen Berufswunsch an, obwohl sie im Grundschul- als auch im Sekundarstufenalter durchaus Berufswünsche äußern. Ihre Angaben zur Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weisen auf eine stabile Annahme derselben hin, wenn auch im Vergleich zu Typ 1 in geringerem Ausmaß. Diese Jugendlichen beurteilen die Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) in Klasse 8 als ziemlich wichtig. Im Vergleich von Klasse 8 zu 9 ist eine signifikante Abnahme dieser Einschätzung zu erkennen.

Typ 3: Keine berufliche Identitätsentwicklung:

Die zu diesem Typ gehörenden Jugendlichen benennen in Klasse 9 keinen Berufswunsch. Des Weiteren geben sie zwar in der Grundschule vereinzelte Berufswünsche an, keine jedoch in der Sekundarstufe. Die von ihnen gewählten Antwortalternativen zur Charakterisierung der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weisen darauf hin, dass sie diese zwar erkannt, aber bisher eher nicht akzeptiert haben. Im Vergleich von Klasse 8 zu 9 ist eine zunehmende Annahme dieser Entwicklungsaufgabe zu beobachten. Die Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) beurteilen sie stabil als nur etwas wichtig und unterscheiden sich damit deutlich von den anderen drei Typen.

Typ 4: Verzögerte berufliche Identitätsentwicklung:

In Klasse 9 geben die Jugendlichen diesen Typs der beruflichen Identitätsentwicklung erstmalig innerhalb der Sekundarstufe einen Berufswunsch an. Im Grundschulalter dagegen äußern diese Befragten durchaus Berufswünsche. Ihre Angaben zu den Antworten zur Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weist, wie bei den Jugendlichen mit verunsicherter oder keiner beruflichen Identitätsentwicklung, auf eine deutlich niedrigere Annahme dieser hin als beim Typ mit stabiler beruflicher

Identitätsentwicklung. Die Annahme dieser Entwicklungsaufgabe nimmt von Klasse 8 zu 9 zu. Die Beurteilung der Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) erweist sich, ebenfalls stabil, als niedriger als die der Jugendlichen vom Typ mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung.

Abschließend soll an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass sich geschlechts- und schulformspezifische Unterschiede in den Besetzungen dieser vier Typen zeigen:

- Typ 1 (stabile berufliche Identitätsentwicklung): häufiger Nicht-Gymnasiastinnen,
- Typ 2 (verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung): häufiger Gymnasiastinnen,
- Typ 3 (keine berufliche Identitätsentwicklung): häufiger Gymnasiasten sowie
- Typ 4 (verzögerte berufliche Identitätsentwicklung): häufiger Nicht-Gymnasiasten.

6.3.2 Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und die Entwicklung ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen

In diesem Abschnitt der Ergebnisdarstellung geht es um die Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und den Entwicklungsverläufen (a) ausgewählter Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) und (b) weiteren in der AIDA-Studie erhobenen schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen.

Zu (a) werden aus dem umfangreichen Datensatz der AIDA-Studie die folgenden Aspekte ausgewählt:

- das Selbstkonzept der Begabung,
- die Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeit,
- die Leistungsängstlichkeit sowie
- der Selbstwert;

und zu (b):

- die allgemeine Schulfreude (Wie gerne gehst du zur Schule?),
- die Leistungsmotivation (Furcht vor Misserfolg und Hoffnung auf Erfolg),
- die fächerspezifische Lernfreude,
- die fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstbilder.

Vorbemerkung: In Vorbereitung der Analyse der Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und den Entwicklungsverläufen der vorangehend

aufgelisteten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen werden univariate Varianzanalysen mit den genannten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen als abhängigen und den Designvariablen „Geschlecht“ und „Schulform“ sowie der Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ als unabhängigen Variablen gerechnet. Die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen der Querschnitts- und Längsschnittdaten bzgl. der Ausprägungen der Variablen je Messzeitpunkt wird hier zusammenfassend berichtet und auf die Tabellen in Anhang 9 verwiesen. Zusammenhänge zwischen dem „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ und den **Ausprägungen** zeigen sich bzgl.:

- des Selbstkonzeptes der Begabung (s. Anhang 9a),
- der Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeit (s. Anhang 9a),
- der allgemeinen Schulfreude (s. Anhang 9e) und
- der Leistungsmotivation „Hoffnung auf Erfolg“ (s. Anhang 9f).

Keine Zusammenhänge ausgewiesen werden zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und den Ausprägungen der Werte

- der Leistungsängstlichkeit (s. Anhang 9c) und
- des Selbstwertes (s. Anhang 9d).

Zwischen dem „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ und den Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude und den fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten zeigen sich in einzelnen Fächern unsystematische Zusammenhänge (s. Anhang 9g und 9h).

Im Weiteren werden nun ausführlicher die Entwicklungsverläufe der betrachteten Variablen untersucht. Die Prüfung der Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und den **Entwicklungsverläufen** der vorangehend aufgelisteten schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsvariablen erfolgt mittels univariater Varianzanalysen mit Messwiederholung. Dabei wird die jeweils ausgewählte schulleistungsrelevante Persönlichkeitsvariable als abhängige Variable gesetzt. Des Weiteren wird

- der Faktor „Zeit“ mit fünf Abstufungen (Längsschnitt [5. bis 9. Klasse], N = 136) bzw.
- mit drei Abstufungen (Längsschnitt Sekundarstufe I [Klasse 7 bis 9], N = 1500) und
- die Zwischensubjektfaktoren „Geschlecht“ und „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) sowie
- die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“

berücksichtigt.

Auf die Befunde der Box-Tests wird nur eingegangen, wenn signifikante Unterschiede der Kovarianzmatrizen ausgewiesen werden; auf die Ergebnisse des Levene-Tests, wenn die Varianzenhomogenität nicht gegeben ist.

6.3.2.1 Die Entwicklung ausgewählter Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend

6.3.2.1.1 Selbstkonzept der Begabung

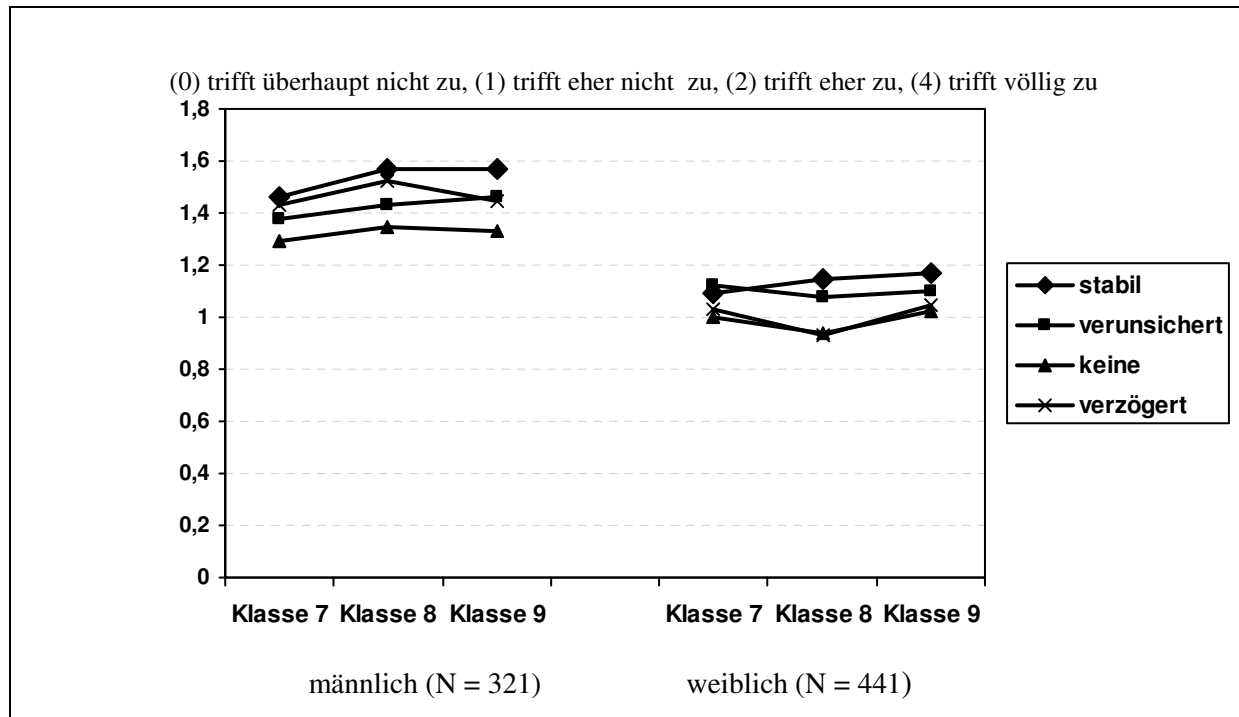
Längsschnitt (5. bis 9. Klasse): Der Box-Test weist auf signifikante Unterschiede der Kovarianzmatrizen hin, aber die Ergebnisse des Levene-Tests sind zufriedenstellend. Die Analysen belegen lediglich einen hohen Zwischensubjekteffekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 20.11$, $p = .000$, $\eta^2 = .226$ [hoch]). In den getrennt nach Geschlecht durchgeführten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen sich keinerlei Effekte.

Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9): Für die Sekundarstufe I wird ein kleiner Einfluss des Faktors „Zeit“ auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Begabung (Pillai-Spur: $F = 11.39$, $df1 = 1$, $df2 = 1322.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .017$ [klein]) und ein hoher Effekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 210.34$, $p = .000$, $\eta^2 = .14$ [hoch]) ausgewiesen.

Des Weiteren zeigt sich ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ ($F = 6.75$, $p = .000$, $\eta^2 = .015$ [klein]): Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung (Scheffé-Test: $p = .011$) und die mit verunsicherter (Scheffé-Test: $p = .043$) berichten über ein höheres Selbstkonzept der Begabung als die mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung.

Bei den getrennt nach Schulform gerechneten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigt sich jedoch, dass der Effekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung des Selbstkonzeptes der Begabung nur für die Teilstichprobe der Gymnasiast/inn/en bestätigt werden kann ($F = 6.91$, $p = .009$, $\eta^2 = .01$ [klein]). Der Scheffé-Test weist dabei einen Unterschied im Entwicklungsverlauf derjenigen Gymnasiast/inn/en mit stabiler im Vergleich zu denen ohne berufliche Identitätsentwicklung aus ($p = .022$). Dabei ist bei denjenigen mit stabilem Typ von Klasse 7 zu 9 eine positive Entwicklung zu beobachten ($z = -2.60$, $p = .009$). Dies gilt sowohl für die Gymnasiasten ($F = 3.00$, $p = .031$, $\eta^2 = .028$ [klein]) als auch die Gymnasiastinnen ($F = 3.00$, $p = .03$, $\eta^2 = .02$ [klein]) (s. Abbildung 18). Sowohl bei den Gymnasiasten als auch bei den Gymnasiastinnen nehmen diejenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung günstigere Einschätzungen ihrer Begabung von als die mit fehlender beruflicher Identitätsentwicklung (s. Abbildung 17).

Abbildung 17: „Selbstkonzept der Begabung“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Gymnasiast/inn/en, Sekundarstufe I (N =762) (Längsschnitt Klasse 7 bis 9)



6.3.2.1.2 Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeit

Längsschnitt (5. bis 9. Klasse): Die Analysen belegen einen hohen Effekt des Faktors „Zeit“ ($F = 10.90$, $p = .000$, $\eta^2 = .28$ [hoch]) sowie einen mittleren Zwischensubjekteffekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 10.54$, $p = .002$, $\eta^2 = .08$ [mittel]). Ein Effekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung der Variablen „Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeit“ zeigt sich erst in den getrennt nach Geschlecht berechneten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung. Neben dem hohen Effekt des Faktors „Zeit“ für beide Geschlechter (weiblich: $F = 10.13$, $p = .000$, $\eta^2 = .44$ [hoch], männlich: $F = 3.33$, $p = .017$, $\eta^2 = .22$ [hoch]) zeigt sich für den männlichen Teil der Stichprobe auch ein hoher Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ ($F = 3.73$, $p = .017$, $\eta^2 = .18$ [hoch]). Allerdings wird dies dadurch begründet, dass in Klasse 6 die Jungen mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung seltener auf mangelnde Fähigkeiten attribuieren als die Jungen mit stabiler ($M = .66$, $SD = .70$, $z = -2.51$, $p = .03$), mit keiner ($M = 1.02$, $SD = .62$, $z = -2.99$, $p = .003$) bzw. verzögerter beruflicher Identitätsentwicklung ($M = .73$, $SD = .52$, $z = -2.58$, $p = .01$).

Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9): Die Analysen belegen für die Sekundarstufe I einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung der Variablen „Kausalattribution auf

mangelnde Fähigkeit“ ($F = 3.94, p = .008, \eta^2 = .019$ [klein]). Des Weiteren wird ein Effekt der Variablen „Schulform“ ($F = 23.58, p = .000, \eta^2 = .04$ [klein]) ausgewiesen. Dies bestätigt sich in den getrennt nach Geschlecht durchgeführten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung nur für die männlichen Jugendlichen. Die Analysen weisen hier einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 3.59, df1 = 2, df2 = 609.00, p = .028, \eta^2 = .01$ [klein]) aus. Des Weiteren zeigt sich ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ ($F = 3.66, p = .013, \eta^2 = .032$ [klein]): Männliche Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung nehmen seltener Attribuierungen auf „mangelnde Fähigkeiten“ vor als die mit verunsicherter (Scheffé-Test: $p = .049$).

Dabei verringert sich das Ausmaß der Attribuierung auf mangelnde Fähigkeiten bei den männlichen Jugendlichen mit stabilem Typ von Klasse 7 zu 9 ($z = -1.87, p = .06$), wie der Tabelle 110 zu entnehmen ist.

Tabelle 110: Kausalattribution „mangelnde Fähigkeit“ (Querschnitt, männliche Jugendliche, Klasse 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte der univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| stabil | N | 614 | 614 | 614 |
| | n | 178 | 178 | 178 |
| | M | 1.07 | 1.02 | .95 |
| | SD | .58 | .59 | .62 |
| instabil | n | 153 | 153 | 153 |
| | M | 1.09 | 1.18 | 1.10 |
| | SD | .58 | .63 | .63 |
| keine | n | 180 | 180 | 180 |
| | M | 1.18 | 1.16 | 1.10 |
| | SD | .57 | .61 | .62 |
| verzögert | n | 103 | 103 | 103 |
| | M | .93 | 1.13 | 1.09 |
| | SD | .58 | .62 | .63 |

Die getrennt nach Schulform gerechneten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung bestätigten einen Effekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung der Variablen „Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeit“ ausschließlich für die Gruppe der Gymnasiasten ($F = 3.66, p = .013, \eta^2 = .032$ [klein]): Männliche Jugendliche am Gymnasium mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung nehmen zunehmend weniger Kausalattributionen auf mangelnde Fähigkeiten vor (Scheffé-Test: $p = .04$) als die männlichen Gymnasiasten des verunsicherten

Typs (s. Abbildung 18).

Abbildung 18: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeit“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Gymnasiasten, Sekundarstufe I (N = 337))



6.3.2.1.3 Leistungsängstlichkeit

Längsschnitt (5. bis 9. Klasse): Der Typ der beruflichen Identitätsentwicklung hat weder bei den männlichen noch bei den weiblichen befragten Gymnasiasten bzw. Nicht-Gymnasiasten von Klasse 5 zu 9 einen Effekt auf die Ausprägung und den Entwicklungsverlauf der Leistungsängstlichkeit. Ausgewiesen werden ein relevanter Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 4.18$, $df1 = 4$, $df2 = 84.00$, $p = .004$, $\eta^2 = .16$ [hoch]) sowie ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 12.97$, $p = .001$, $\eta^2 = .13$ [mittel]). Die nach Geschlecht separat durchgeführten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung bestätigten den hohen Effekt des Faktors „Zeit“ nur für den weiblichen Teil der Stichprobe ($F = 3.45$, $p = .019$, $\eta^2 = .30$ [hoch]).

Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) . Der Typ der beruflichen Identitätsentwicklung hat weder bei den männlichen noch bei den weiblichen befragten Gymnasiasten bzw. Nicht-Gymnasiasten im Verlauf der Sekundarstufe I einen Effekt auf die Ausprägung bzw. den Entwicklungsverlauf der Leistungsängstlichkeit. Ausgewiesen werden ein relevanter Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 92.75$, $df1 = 2$, $df2 = 1225.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .13$ [mittel]) sowie ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variablen

„Geschlecht“ ($F = 116.78$, $p = .000$, $\eta^2 = .08$ [mittel]). Insgesamt ist eine Abnahme der Leistungsängstlichkeit von Klasse 7 zu 9 zu beobachten (Klasse 7: $M = .47/SD = .21$, Klasse 8: $M = .41/SD = .23$, Klasse 9: $M = .38/SD = .23$). Die Leistungsängstlichkeit der männlichen Jugendlichen ist dabei niedriger als die der weiblichen, Klasse 7: $M_{\text{weiblich}} = .52/SD = .21$, $M_{\text{männlich}} = .41/SD = .21$, Klasse 8: $M_{\text{weiblich}} = .46/SD = .22$; $M_{\text{männlich}} = .35/SD = .21$, Klasse 9: $M_{\text{weiblich}} = .44/SD = .23$; $M_{\text{männlich}} = .31/SD = .22$).

6.3.2.1.4 Selbstwert

Längsschnitt (5. bis 9. Klasse): In den univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholungen zeigen sich keine Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung. Ausgewiesen werden ein relevanter Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 3.91$, $df1 = 4$, $df2 = 64.00$, $p = .007$, $\eta^2 = .19$ [hoch]) sowie ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 52.82$, $p = .002$, $\eta^2 = .13$ [mittel]) auf die Entwicklung der Variablen „Selbstwert“.

Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9): Der Typ der beruflichen Identitätsentwicklung hat weder bei den männlichen noch bei den weiblichen befragten Gymnasiasten bzw. Nicht-Gymnasiasten im Verlauf der Schulzeit einen Effekt auf die Ausprägung bzw. den Entwicklungsverlauf des Selbstwertes.

Der Box-Test für die Gleichheit der Kovarianzmatrizen und auch die Ergebnisse des Levene-Tests sind nicht zufriedenstellend, so dass die Signifikanzgrenze auf .001 gesetzt werden muss. Ausgewiesen werden ein relevanter Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 19.81$, $df1 = 2$, $df2 = 1344.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .29$ [hoch]) sowie ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 52.82$, $p = .000$, $\eta^2 = .038$ [klein]). Insgesamt ist eine Zunahme des Selbstwertes von Klasse 7 zu 8 mit einer anschließenden Stabilisierung zu Klasse 9 zu beobachten (Klasse 7: $M = .75/SD = .57$, Klasse 8: $M = .85/SD = .62$, Klasse 9: $M = .82/SD = .63$). Männliche Jugendliche weisen günstigere Selbstwerte auf als die weiblichen (Klasse 7: $M_{\text{weiblich}} = .82/SD = .59$, $M_{\text{männlich}} = .66/SD = .53$, Klasse 8: $M_{\text{weiblich}} = .95/SD = .63$; $M_{\text{männlich}} = .72/SD = .57$, Klasse 9: $M_{\text{weiblich}} = .91/SD = .63$; $M_{\text{männlich}} = .70/SD = .61$). Ein Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung zeigt sich nicht. Auch hier ergeben die zusätzlich für die männlichen und weiblichen Befragten getrennt durchgeführten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung keine neuen Erkenntnisse.

6.3.3 Die Entwicklung weiterer ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale

6.3.3.2.1 Allgemeine Schulfreude

Längsschnitt (5. bis 9. Klasse): Die Analyse weist einen hohen Einfluss des Faktors „Zeit“ aus (Pillai-Spur: $F = 11.60$, $df1 = 4$, $df2 = 114.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .28$ [hoch]) und kleine Effekte der Zwischensubjektfaktoren „Geschlecht“ ($F = 7.30$, $p = .007$, $\eta^2 = .01$ [klein]) bzw. „Schulform“ ($F = 6.58$, $p = .010$, $\eta^2 = .01$ [klein]). Des Weiteren belegt die Analyse einen ebenfalls kleinen Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung der allgemeinen Schulfreude ($F = 6.22$, $p = .000$, $\eta^2 = .013$ [klein]). Die getrennt für die Geschlechter berechneten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung bestätigen bei beiden Geschlechtern einen hohen Effekt des Faktors „Zeit“ (männlich: $F = 9.38$, $p = .000$, $\eta^2 = .43$ [hoch], weiblich: $F = 4.45$, $p = .004$, $\eta^2 = .25$ [hoch]). Bei den Jungen/männlichen Jugendlichen wird des Weiteren ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variablen „Schulform“ nachgewiesen ($F = 5.01$, $p = .029$, $\eta^2 = .086$ [mittel]). Zukünftige (Klasse 5 und 6) und tatsächliche Gymnasiasten (ab Klasse 7) berichten eine höhere allgemeine Schulfreude als die (zukünftigen) Nicht-Gymnasiasten. Es bestätigt sich bei den Jungen/männlichen Jugendlichen ein mittlerer Effekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ von Klasse 5 bis 9 nur in der Tendenz ($F = 2.42$, $p = .076$, $\eta^2 = .12$ [mittel]). In Klasse 6 berichten die Jungen mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung zunächst eine deutlich höhere allgemeine Schulfreude als die mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung ($z = -1.98$, $p = .04$). Ab Klassenstufe 7 berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere allgemeine Schulfreude als

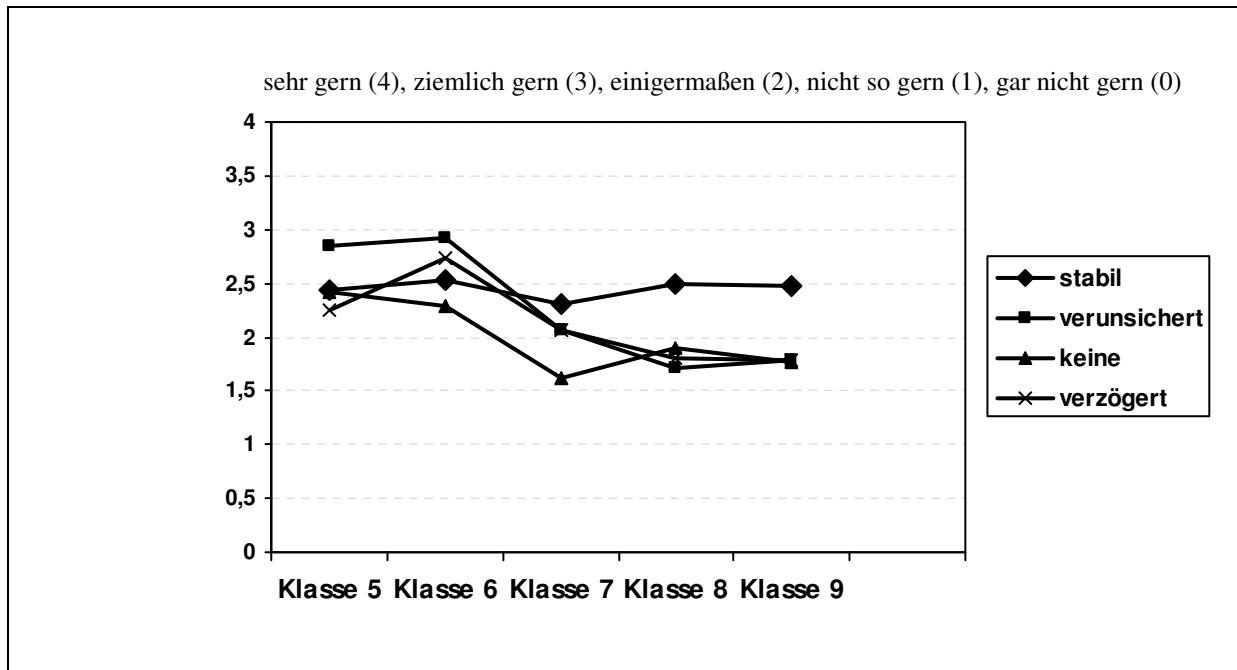
- die männlichen Jugendlichen mit instabiler (Klasse 7: $z = -2.25$, $p = .024$, Klasse 8: $z = -3.12$, $p = .003$, Klasse 9: $z = -3.34$, $p = .001$) und
- keiner beruflichen Identitätsentwicklung (Klasse 7: $z = -3.67$, $p = .000$, Klasse 8: $z = -2.88$, $p = .003$, Klasse 9: $z = -2.66$, $p = .008$).

Von Klasse 5 zu 9 ist dabei eine Abnahme der allgemeinen Schulfreude bei den männlichen Befragten mit

- verunsicherter ($z = -1.91$, $p = .05$) bzw.
- keiner beruflichen Identitätsentwicklung ($z = -2.53$, $p = .011$)

zu beobachten (s. Abbildung 19).

Abbildung 19: Allgemeine Schulfreude in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(männliche Jugendliche, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse [N =67])



Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9): Die eben berichteten Befunde bestätigen auch die univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Längsschnittstichprobe der Sekundarstufe. Diese zeigt einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 31.18$, $df1 = 2$, $df2 = 1414.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .042$ [klein]). Des Weiteren wird ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung der allgemeinen Schulfreude ($F = 4.93$, $p = .003$, $\eta^2 = .112$ [mittel]) ausgewiesen. Die nach Geschlecht getrennt gerechneten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung bestätigen, dass der Typ der beruflichen Identitätsentwicklung nur bei den männlichen Jugendlichen einen Effekt auf die Entwicklung der allgemeinen Schulfreude aufweist. Die Analyse belegt wiederum einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 19.46$, $df1 = 2$, $df2 = 621.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .059$ [mittel]): männliche Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung berichten stabil eine höhere allgemeine Schulfreude als

- die mit verunsicherter (Scheffé-Test: $p = .001$) bzw.
- die mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung (Scheffé-Test: $p = .006$).

Darüber hinaus ist bei den männlichen Befragten mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung von Klasse 7 zu 9 eine deutliche Abnahme der allgemeinen Schulfreude ($z = -2.37$, $p = .018$) zu beobachten.

6.3.2.2.2 Leistungsmotivation

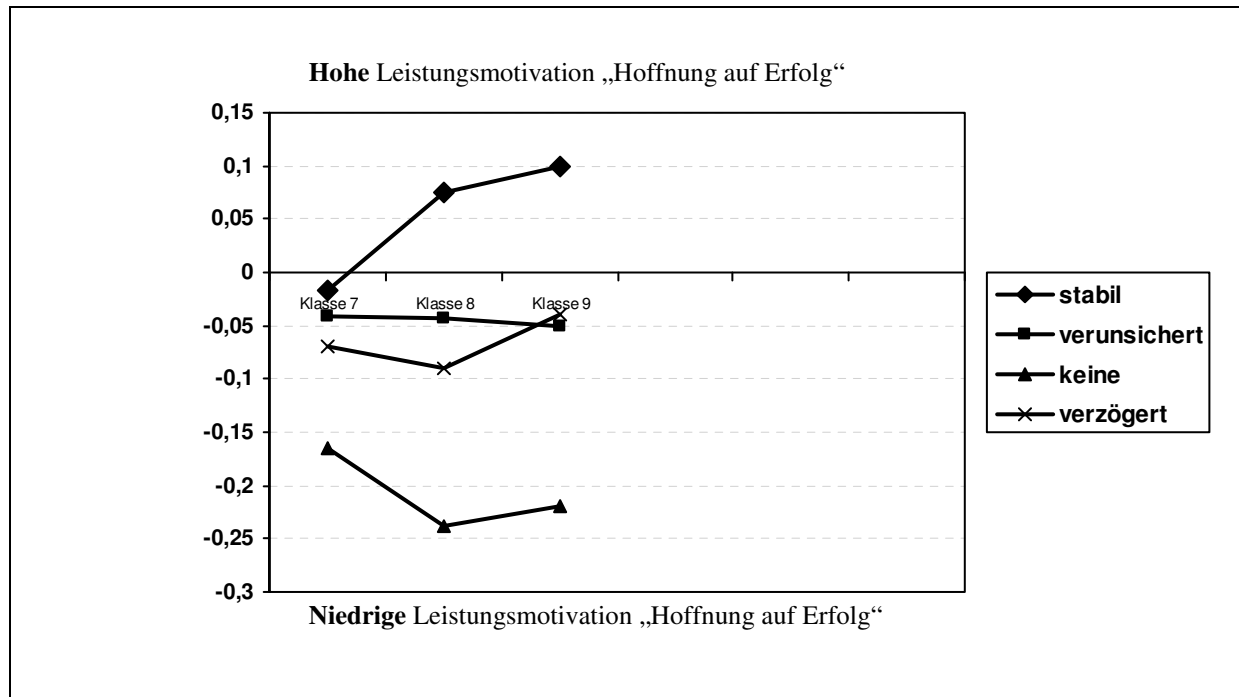
Längsschnitt (5. bis 9. Klasse): In den getrennt nach Geschlecht gerechneten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen sich keinerlei Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung auf die Entwicklung der Variablen „Leistungsmotivation – Furcht vor Misserfolg“ oder der Variablen „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“. Es bestätigen sich wiederum lediglich die bekannten Geschlechtseffekte ($F = 8.60$, $p = .004$, $\eta^2 = .062$ [mittel]).

Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9): In den getrennt für die Geschlechter berechneten univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen sich weder bei den männlichen noch bei den weiblichen Jugendlichen Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung auf den Entwicklungsverlauf der Variablen „Leistungsmotivation – Furcht vor Misserfolg“. Es bestätigen sich wiederum lediglich die bekannten Geschlechtseffekte ($F = 85.01$, $p = .000$, $\eta^2 = .059$ [mittel]): Die „Furcht vor Misserfolg“ der männlichen Jugendlichen ist niedriger als die der weiblichen (Klasse 7: $M_{\text{weiblich}} = .06/SD = .93$, $M_{\text{männlich}} = -.04/SD = 1.04$, Klasse 8: $M_{\text{weiblich}} = .17/SD = .91$; $M_{\text{männlich}} = -.27/SD = .92$, Klasse 9: $M_{\text{weiblich}} = .17/SD = .97$; $M_{\text{männlich}} = -.25/SD = .92$).

Für den Entwicklungsverlauf der Variablen „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ wird jedoch ein relevanter kleiner Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ ($F = 11.50$, $p = .000$, $\eta^2 = .026$ [klein] belegt (s. Abbildung 20).

Ferner zeigt sich ein ebenfalls relevanter kleiner Effekt der Variablen „Geschlecht“ ($F = 44.95$, $p = .000$, $\eta^2 = .034$ [klein]). Dabei ist die „Hoffnung auf Erfolg“ der weiblichen niedriger als die der männlichen Jugendlichen (Klasse 7: $M_{\text{weiblich}} = -.18/SD = .96$, $M_{\text{männlich}} = .07/SD = .97$, Klasse 8: $M_{\text{weiblich}} = -.02/SD = .94$; $M_{\text{männlich}} = .03/SD = 1.14$, Klasse 9: $M_{\text{weiblich}} = -.16/SD = .91$; $M_{\text{männlich}} = .09/SD = 1.05$).

Abbildung 20: Entwicklung der Variablen „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ von Klasse 7 bis 9 in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Längsschnitt Klasse 7 bis 9)



Es ist deutlich erkennbar, dass

- die Gruppe mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung ab Klasse 7 deutlich günstigere Werte in der Variablen „Hoffnung auf Erfolg“ aufweist als
- die Gruppe der Jugendlichen ohne berufliche Identitätsentwicklung.

In allen drei Klassenstufen unterscheiden sich diese beiden Gruppen signifikant voneinander (Klasse 7: $z = -2.32$, $p = .02$; Klasse 8: $z = -4.37$, $p = .000$; Klasse 9: $z = -4.06$, $p = .000$). In den Klassen 8 und 9 sind die Werte der Gruppe ohne berufliche Identitätsentwicklung darüber hinaus auch niedriger als

- die derjenigen mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung (Klasse 8: $z = -2.99$, $p = .003$; Klasse 9: $z = -2.53$, $p = .01$) bzw.
- die derjenigen mit verzögerter beruflicher Identitätsentwicklung (Klasse 8: $z = -2.41$, $p = .032$; Klasse 9: $z = -2.36$, $p = .018$).

Im Vergleich von Klassenstufe 7 zu 8 zu 9 zeigen sich bei keinem der vier Typen Veränderungen der Werteniveaus.

Die getrennt nach Geschlecht durchgeführten Analysen bestätigen für beide Geschlechter den oben dargestellten Effekt. Ausgewiesen werden ein relevanter kleiner Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Variable „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ bei den männlichen ($F = 5.59$, $p = .001$, $\eta^2 =$

.029 [klein]) und auch den weiblichen Jugendlichen $F = 5.92$, $p = .001$, $\eta^2 = .024$ [klein]). Sowohl bei den männlichen (Scheffé-Test: $p = .001$) als auch den weiblichen Jugendlichen (Scheffé-Test: $p = .001$) berichten diejenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung höhere Werte in der Variablen Leistungsmotivation „Hoffnung auf Erfolg“ als die mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung. Dies gilt sowohl für die Gymnasiast/inn/en als auch die Nicht-Gymnasiast/inn/en.

6.3.2.2.3 Fächerspezifische Lernfreude

Ein Effekt des „Verlauftyps der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung der fächerspezifischen Lernfreude wird untersucht für den

- Längsschnitt (5. bis 9. Klasse) in Deutsch (gesamt), Lesen, Rechtschreibung, Texte verfassen, Rechnen und Bildende Kunst und für den
- Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) in Deutsch (mündlich), Deutsch (schriftlich), Musik, Bildende Kunst, Informatik, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Erdkunde.

Die univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung zeigen, dass der Typ der beruflichen Identitätsentwicklung ausschließlich bei den männlichen Jugendlichen zu kleinen Effekten im Entwicklungsverlauf der Lernfreude in Chemie und Erdkunde führt:

- Chemie ($F = 6.49$, $p = .000$, $\eta^2 = .029$ [klein]) (s. Tabelle 10a im Anhang 10) und
- Erdkunde ($F = 6.12$, $p = .000$, $\eta^2 = .029$ [klein]) (s. Tabelle 10b im Anhang 10).

Dabei weist der Scheffé-Test nur im Fach Chemie aus, dass

- männliche Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als
- männliche Jugendliche mit verunsicherter (Scheffé-Test: $p = .002$),
- männliche Jugendliche mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung (Scheffé-Test: $p = .016$).

Bei allen vier Typen ist eine deutliche Abnahme der Lernfreude in Chemie von Klasse 8 zu 9 zu beobachten: stabil ($M_{\text{Klasse 8}} = 2.75$, $SD = .97/M_{\text{Klasse 9}} = 2.35$, $SD = 1.16$, $z = -4.27$, $p = .000$), verunsichert ($M_{\text{Klasse 8}} = 2.59$, $SD = 1.06/M_{\text{Klasse 9}} = 2.16$, $SD = 1.17$, $z = -4.27$, $z = -4.77$, $p = .000$), keine ($M_{\text{Klasse 8}} = 2.53$, $SD = 1.02/M_{\text{Klasse 9}} = 2.25$, $SD = 1.07$, $z = -2.18$, $p = .029$) und verzögert ($M_{\text{Klasse 8}} = 2.75$, $SD = 1.01/M_{\text{Klasse 9}} = 2.30$, $SD = 1.15$, $z = -3.94$, $p = .000$).

6.3.2.2.4 Fächerspezifische relative Fähigkeitsselbstkonzepte

Ein Effekt des „Verlauftyps der beruflichen Identitätsentwicklung“ auf die Entwicklung der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte wird ebenfalls untersucht für den

- Längsschnitt (5. bis 9. Klasse) in Deutsch (gesamt), Lesen, Rechtschreibung, Texte verfassen, Rechnen und Bildende Kunst und für den
- Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9) in Deutsch (mündlich), Deutsch (schriftlich), Musik, Bildende Kunst, Informatik, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie und Erdkunde.

Effekte in Abhängigkeit der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ zeigen sich in den univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung in der Sekundarstufe nur für die Entwicklungsverläufe der relativen Fähigkeitsselbstbilder:

- in Deutsch (schriftlich) für den weiblichen Teil der Stichprobe,
- in Biologie geschlechtsunabhängig und
- in Musik für den männlichen Teil der Stichprobe.

Längsschnitt Sekundarstufe I (Klasse 7 bis 9): Der Box-Test weist für **Deutsch (schriftlich)** einen signifikanten Unterschied der Kovarianzmatrizen aus, aber die Ergebnisse des Levene-Tests sind zufriedenstellend. Die Analysen belegen einen mittleren Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 6.10$, $df1 = 2$, $df2 = 1465.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .08$ [mittel]). Des Weiteren wird ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ ($F = 5.14$, $p = .002$, $\eta^2 = .01$ [klein]) und der Variablen „Geschlecht“ ($F = 6.88$, $p = .009$, $\eta^2 = .01$ [klein]) ausgewiesen.

In den nach Geschlecht getrennt berechneten univariaten Varianzanalysen bestätigt sich dieser Effekt ausschließlich für den weiblichen Teil der Stichprobe ($F = 4.86$, $p = .002$, $\eta^2 = .018$ [klein]). Es zeigt sich, dass weibliche Jugendliche mit stabilem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung positivere Fähigkeitsselbsteinschätzungen vornehmen (Klasse 7: $M = 2.28/SD = .66$, Klasse 9: $M = 2.31/SD = .74$, $z = -3.62$, $p = .000$) als die ohne berufliche Identitätsentwicklung von Klasse 7 zu 9 (Klasse 7: $M = 2.09/SD = .72$, Klasse 9: $M = 2.13/SD = .86$, $z = -2.57$, $p = .010$).

Für das Fach **Biologie** weist der Box-Test einen signifikanten Unterschied der Kovarianzmatrizen aus, die Ergebnisse des Levene-Tests sind jedoch zufriedenstellend. Die Analysen belegen einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ ($F = 4.42$, $p = .004$, $\eta^2 = .017$ [klein]). Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung berichten in der Sekundarstufe I positivere

Fähigkeitsselbsteinschätzungen im Fach Biologie als Jugendliche ohne berufliche Identitätsentwicklung (Scheffé-Test: $p = .024$). Dies bestätigt sich sowohl für den weiblichen als auch in der Tendenz für den männlichen Teil der Stichprobe (weiblich: $F = 3.00$, $p = .03$, $\eta^2 = .021$ [klein], männlich: $F = 2.42$, $p = .065$, $\eta^2 = .021$ [klein]). Die Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Jugendlichen mit instabilem Typ verschlechtern sich bei beiden Geschlechtern von Klasse 7 zu 9 (Klasse 7: $M = 2.44/SD = .72$, Klasse 9: $M = 2.31/SD = .77$, $z = -1.87$, $p = .05$).

Auch für das Fach **Musik** weist der Box-Test einen signifikanten Unterschied der Kovarianzmatrizen aus. Des Weiteren sind auch die Ergebnisse des Levene-Tests nicht zufriedenstellend. Somit wird als Signifikanzgrenze $p = .001$ festgelegt. Die Analysen belegen einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variablen „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ ($F = 5.38$, $p = .000$, $\eta^2 = .012$ [klein]) und der Variablen „Geschlecht“ ($F = 35.22$, $p = .000$, $\eta^2 = .026$ [klein]). Allerdings bestätigen die nach Geschlecht getrennten Analysen diesen Befund ausschließlich für den männlichen Teil der Stichprobe ($F = 3.44$, $p = .017$, $\eta^2 = .018$ [klein]). Über die Zeit verändern sich nur die Fähigkeitsselbsteinschätzungen der männlichen Jugendlichen mit stabilem Typ (Klasse 7: $M = 2.40/SD = .97$, Klasse 9: $M = 2.59/SD = .86$, $z = -1.67$, $p = .05$).

6.3.3 Entscheidung über die Hypothesen

a) Es bestätigt sich, dass

- anhand des längsschnittlich beobachteten Antwortverhaltens auf die Frage nach einem Berufswunsch unterschiedliche Gruppen differenziert werden können, allerdings nicht drei, sondern vier,
- sich im Vergleich der vier Gruppen Unterschiede in der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ und dem individuellen Wert von Leistung [Beruf] zeigen und somit vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung beschrieben werden können:

Typ 1: stabile berufliche Identitätsentwicklung (Berufswunsch in Klasse 9, Berufswünsche in Grundschule und Sekundarstufe, Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, [ökonomische] Selbstständigkeit“, hoher individueller Wert von Leistung [Beruf]),

Typ 2: verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung (kein Berufswunsch in Klasse 9, Berufswünsche in Grundschule und Sekundarstufe, Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, [ökonomische] Selbstständigkeit“, aber geringer

als Typ 1, hoher, dann aber abnehmender individueller Wert von Leistung [Beruf]),

Typ 3: keine berufliche Identitätsentwicklung (kein Berufswunsch in Klasse 9, vereinzelte Berufswünsche in der Grundschule, keine in den Sekundarstufenklassen 7 und 8, keine Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, [ökonomische] Selbstständigkeit“, niedriger individueller Wert von Leistung [Beruf]),

Typ 4: Verzögerte berufliche Identitätsentwicklung:

(Berufswunsch in Klasse 9, Berufswünsche in der Grundschule, keine in den Sekundarstufenklassen 7 und 8, Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, [ökonomische] Selbstständigkeit“ aber geringer als Typ 1, niedrigerer individueller Wert von Leistung [Beruf]) als der Typ 1).

- diese Typen der beruflichen Identitätsentwicklung in allen vier betrachteten Schulformen beobachtet werden können, jedoc in unterschiedlichen Häufigkeiten.

Die Befunde deuten ferner darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen der noch bis zum Schulabschluss zu absolvierenden Schulzeit und dem Auftreten von Unterschieden in den Entwicklungsverläufen ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale besteht: Die für die ausgewählten Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) postulierten Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und den betrachteten Persönlichkeitsmerkmalen zeigen sich in der Sekundarstufe I nur bei den Gymnasiast/inn/en.

b) Bestätigt werden kann, dass

- Gymnasiast/inn/en mit einer **stabilen beruflichen Identitätsentwicklung**
 - stabil positivere Selbsteinschätzungen der Begabung vornehmen,
- Gymnasiasten mit einer **stabilen beruflichen Identitätsentwicklung**
 - schulische Misserfolge seltener auf mangelnde persönliche Fähigkeiten attribuieren,
- Gymnasiasten mit einer **verunsicherten beruflichen Identitätsentwicklung**
 - schulische Misserfolge häufiger auf mangelnde persönliche Fähigkeiten attribuieren,
- Gymnasiasten, die **keine berufliche Identitätsentwicklung** erkennen lassen,

- schulische Misserfolge seltener auf eigene persönliche Fähigkeiten attribuieren.

Nicht bestätigt werden kann, dass

- Gymnasiast/inn/en mit einer **verunsicherten beruflichen Identitätsentwicklung**
 - negativere Selbsteinschätzungen der Begabungen vornehmen und
- sich in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung Unterschiede in den Ausprägungen und Entwicklungsverläufen des Selbstwertes und der Leistungsängstlichkeit zeigen.

In Bezug auf die aus dem Datensatz der AIDA-Studie ausgewählten weiteren schulleistungsrelevanten Persönlichkeitsmerkmale kann bestätigt werden, dass

- Kinder/Jugendliche mit **stabiler beruflicher Identitätsentwicklung**
 - eine hohe allgemeine Schulfreude berichten (gilt allerdings nur für männliche Befragten),
 - stabil hohe Werte in der auf Hoffnung auf Erfolg orientierten Motivation aufweisen.
- Jugendliche mit einer **verunsicherten beruflichen Identitätsentwicklung**
 - eine geringere allgemeine Schulfreude berichten (gilt allerdings nur für männliche Befragten),
 - mittlere Werte in der erfolgsorientierten Leistungsmotivation aufweisen,
- Jugendliche, die **keine berufliche Identitätsentwicklung** erkennen lassen,
 - eine deutlich geringere allgemeine Schulfreude berichten (gilt allerdings nur für männliche Befragten) und
 - niedrige Werte in der erfolgsorientierten Leistungsmotivation aufweisen.

Nicht bestätigt werden kann, dass

- in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung systematische Unterschiede in den Ausprägungen und Entwicklungsverläufen der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbsteinschätzungen beobachtet werden können.

Nur in Bezug auf die allgemeine Schulfreude zeigen sich ab dem Grundschulalter Zusammenhänge zwischen der Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale und einer krisenhaften Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“ in der Sekundarstufe I.

Teil 4

7 Zusammenfassung, Diskussion und Ausblick

Der folgende Abschnitt widmet sich der Zusammenfassung und Diskussion der Untersuchungsbefunde. Die Forschungsergebnisse der drei Teilstudien werden nach einer zusammenfassenden Betrachtung in den in Teil 1 dargestellten theoretischen Rahmen eingeordnet, die Relevanz der empirischen Ergebnisse für die pädagogische Praxis diskutiert und weiterführende Forschungsfragen entwickelt.

7.1 Teiluntersuchung 1: Die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9)

Neben der deskriptiven Analyse der Antworten auf die Frage „Weißt du, was du werden möchtest?“ wird in der Teiluntersuchung 1 die Geschlechtstypik der mit den Berufswünschen verbundenen beruflichen Interessenorientierungen, die Stabilität der Berufswünsche und der mit ihnen verbundenen beruflichen Interessenorientierungen sowie der Wandel vom „Traumberuf“ zum realistischen Berufswunsch untersucht.

7.1.1 Berufswunsch – ja oder nein, Bandbreite berücksichtigter Berufe und die zehn beliebtesten Berufe

Bereits Fünftklässler geben mehrheitlich **Berufswünsche** an. Die Anzahl der berücksichtigten Berufe nimmt von Klasse 5 zu Klasse 9 kontinuierlich zu. Trotz der daran erkennbaren zunehmenden Bandbreite der berücksichtigten Berufe gibt in der Sekundarstufe I nur ca. die Hälfte aller Jugendlichen einen Berufswunsch an. Unabhängig von der Schulform nimmt von der 5. bis zur 9. Klasse der Anteil an Schüler/innen ab, die einen Berufswunsch äußern. Es zeigt sich, dass in Klasse 7 deutlich seltener Berufswünsche artikuliert werden als in den Klassen 5 und 6. Selbst in Klasse 9 erreicht mit 52 % der prozentuale Anteil der von den Jugendlichen angegebenen Berufswünsche nicht mehr das Ausgangsniveau von Klasse 5 (61 %).

Nachdem sich im Übergang in die Sekundarstufe I (Klasse 6 zu 7) die **Bandbreite der berücksichtigten Berufe** zunächst wieder einschränkt, erweist sich das Spektrum der benannten Berufswünsche in Klasse 8 am breitesten.

Abgesehen von dem generell vergleichbaren Entwicklungsverlauf weist das Antwortverhalten insgesamt eine deutliche Geschlechtsspezifität auf: Zu allen Befragungsterminen äußern häufiger die Mädchen bzw. die weiblichen Jugendlichen einen Berufswunsch. Bei den angegebenen Berufswünschen lassen sich geschlechtsspezifische berufliche Interessenorientierungen nachweisen. Die weiblichen Befragten bevorzugen künstlerisch-

kreative, erziehend-pflegende sowie führend-verkaufende, die männlichen dagegen handwerklich-technische sowie ordnend-verwaltende Tätigkeiten.

Diskussion: Die vorliegende Arbeit bestätigt, dass die Berufswahl ein Prozess ist, der in der Kindheit beginnt. Damit reiht sich die Untersuchung in eine Vielzahl von entwicklungspsychologisch orientierten empirischen Studien ein, die ihrerseits belegen, dass sich Kinder bereits sehr frühzeitig mit ihrer beruflichen Zukunft beschäftigen (vgl. Frank/Hetzer 1931; Lehr 1970; Bamberg 1990, 1996; Glumpler/Schimmel 1992; Glumpler 1993; Hempel/Hartmann 1995; Hempel 1996, 1997, 2000; Fend 1991, 1991 a, 2001; Walper/Schröder 2002; Petter 2002; Seipel 2004; Jimenez 2006). Die im Rahmen der Studie befragten Kinder demonstrieren mit der mehrheitlichen Angabe eines Berufswunsches in Klasse 5, dass sie bereits im Grundschulalter Zielvorstellungen über die Art ihrer späteren Berufstätigkeit und die angestrebte berufliche Position entwickeln. Damit spiegeln sie die kulturell vorgegebene hohe Bedeutung der Erwerbstätigkeit als Kennzeichen des Erwachsenseins und als Wesensmerkmal Erwachsener in unserer Gesellschaft wider (vgl. Baethge u. a. 1996; Raab 1996; Jugendwerk der deutschen Shell 2002, S. 18). Die im Grundschulalter geäußerten kindlichen Vorstellungen über die spätere Einbindung in das Erwerbsleben orientieren sich an von den Kindern in ihren sozialen Entwicklungsumwelten beobachteten Berufs- und Biografieverläufen. Auf der Liste der **zehn beliebtesten Berufe** in Klasse 5 stehen daher sowohl „Traumberufe“ wie *Schauspieler:in, Fußballer, Tierärzt:in, Sportler*, denen Kinder in medialen Umwelten begegnen, als auch Berufe aus den direkt erlebten sozialen Entwicklungsumwelten, wie *Lehrer:in, Polizist, Friseur:in, Koch, Kindergärtner:in, Kfz-Mechaniker*. Letztere repräsentieren, wie Thöne-Geyer (2006) es formuliert, traditionelle Berufskonzepte, die sozial-kulturell determinierte Muster des Biografieverlaufs erwarten lassen. Fend (1991) folgend stellen die von den Kindern und Jugendlichen benannten Berufswünsche als singuläre Angaben von beruflichen Zielvorstellungen „Etappenziele“ auf dem Weg zur Erarbeitung einer beruflichen Identität dar.

In der längsschnittlichen Betrachtung wird deutlich, dass der Selbstverständlichkeit, mit der im Grundschulalter Berufswünsche geäußert werden, mit dem Übergang in die Sekundarstufe I eine Phase folgt, in der nur rund die Hälfte der Jugendlichen allmählich berufliche Präferenzen und sich verfestigende berufliche Zielvorstellungen entwickeln. So wie bereits Walper und Schröder (2002) berichten, ist auch in der hier vorliegenden Studie der Anteil an Befragten, die nicht wissen, was sie werden wollen, in Klasse 7 am größten. Selbst in Klasse

9 ist mit 52 % der Anteil der Jugendlichen mit Berufswünschen nicht mehr so hoch wie in Klasse 5 mit 60 %. In Übereinstimmung mit den Forschungsbefunden von Schmitt-Rodermund und Christmas-Best (1999) bzw. Driesel-Lange und Hany (2005) äußern in den Klassen 7 bis 9 nur ca. 50 % der Stichprobe einen Berufswunsch – unabhängig von Geschlecht, Schulform in der Sekundarstufe I und Notendurchschnitt. Dieser deutliche Rückgang von geäußerten Berufswünschen kann dahin gehend interpretiert werden, dass die Befragten nun nicht mehr so unbeschwert zukunftsorientiert wie im Grundschulalter mit dem Thema umgehen. Vielmehr müssen sie sich nun mit den objektiven Möglichkeiten gegenwartsbezogen auseinandersetzen, die ihnen von dem soziokulturellen Milieu, in das sie hineingeboren wurden, vorgegeben werden. Zwei der Befunde deuten darauf hin, dass die zeitliche Nähe, mit der eine Entscheidung für eine berufliche Erstqualifizierung gefordert ist, den zeitlichen Ablauf der berufsbezogenen Identitätsarbeit bestimmt:

(1) In Klasse 7 (nach dem Übertritt an die weiterführende Schulen) geben häufiger die Gymnasiast/inn/en einen Berufswunsch an. In den Klassen 8 und 9 dagegen sind es häufiger die Nicht-Gymnasiast/inn/en, die konkrete Berufswünsche formulieren. Nach Kell (2006, S. 181) kann man die Schulwahl als „antizipierte Berufswahl“ betrachten. D. h., die Gymnasiast/inn/en haben eine der ersten Hürden auf dem Weg der Entwicklung einer beruflichen Orientierung erfolgreich bewältigt. Es besteht keinerlei Druck, die bisher geäußerten Berufswünsche kritisch zu reflektieren. Dies könnte erklären, dass die Gymnasiast/inn/en zunächst in Fortsetzung der „unbeschwerten“ Selbstverständlichkeit der Berufswunschnennung im Grundschulalter ihre Berufswünsche zunächst beibehalten. Für die Nicht-Gymnasiast/inn/en dagegen leitet der Übergang an die Sekundarstufe I eine qualitativ neue Phase der beruflichen Identitätsarbeit ein. Sie müssen sich nun zeitnah für eine berufliche Erstqualifizierung entscheiden. Es ist zu vermuten, dass diese gesellschaftliche Anforderung von den Jugendlichen als nachhaltiger Erwartungsdruck erlebt wird. Bisherige „unbeschwerte“ Berufswunschäußerungen werden nun hinterfragt. Dies kann zunächst zu einer Verunsicherung der Entwicklung einer beruflichen Orientierung führen.

(2) In Klasse 7 werden weniger Berufe in die engere Wahl gezogen als in Klasse 6, d. h., im Übergang in die Sekundarstufe I schränkt sich die Vielfalt der denkbaren Berufe zunächst wieder ein, um sich dann in Klasse 8 am größten zu erweisen. Diese Erweiterung des Spektrums berücksichtigter Berufe wird in erster Linie durch die Berufswunschnennungen der Nicht-Gymnasiast/inn/en begründet. Die anfängliche Einschränkung und dann deutliche Erweiterung der Bandbreite berücksichtigter Berufe

können als Hinweise darauf gewertet werden, dass nach einer Phase der Verunsicherung (Übergang in die Sekundarstufe I) sich Nicht-Gymnasiast/inn/en in Vorbereitung auf die Entscheidung für eine berufliche Erstqualifikation intensiv mit den unterschiedlichen Berufsfeldern beschäftigen (müssen).

Die Berufsangaben der hier befragten Jugendlichen spiegeln die Strukturen unserer modernen, leistungsorientierten, nach wie vor männlich geprägten Arbeitsgesellschaft wider. Die deutlich geschlechtsspezifische berufliche Interessenorientierung ist ein Hinweis darauf, dass die in unserer Gesellschaft bestehende geschlechtsspezifische Arbeitsteilung von den Heranwachsenden weitestgehend übernommen wird. In der kulturell determinierten Zweigeschlechtlichkeit unserer Gesellschaft haben auch Berufe nach wie vor ein „Geschlecht“. Frauenberufe sind dabei im weitesten Sinne personenorientierte Berufe, in denen weibliche Stereotype wie soziales Engagement, Empfindsamkeit und Warmherzigkeit ihre Entsprechung finden (vgl. Cornelißen 2004; Trautner 1994; Aschermann u. a. in Vorbereitung). „Frauenberufe“ entsprechen damit auch heute noch den kulturell geprägten Vorstellungen von der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung in unserer Gesellschaft. Ferner orientiert sich die Anforderungsstruktur von „Frauenberufen“ nach wie vor am *one-earner/one-career-family*-Modell (Krüger 2006). Krüger (2006) weist wiederholt darauf hin, dass typische „Frauenberufe“ in der bundesrepublikanischen Gesellschaft tradiert den Status der „Zuverdienerin“ haben, damit Frauen ihre eigentliche, kulturell zugeschriebene Rolle – die der Reproduktion – ausfüllen können. Des Weiteren suggerieren typische „Frauenberufe“, dass sie die Vereinbarkeit von Berufs- und Familienarbeit erleichtern. Der Wunsch der heutigen weiblichen Generation, Berufstätigkeit und Familiengründung zu verbinden, führt daher dazu, dass sich junge Mädchen und Frauen schon bei der Berufsplanung verstärkt auf frauentypische Berufe konzentrieren (vgl. Becker-Schmidt 1987; Knapp 1990). Dass typische „Frauenberufe“ jedoch hierarchisch unterlegen sind, schlechtere Einkommens- und Aufstiegschancen aufweisen und damit hinsichtlich der Existenzsicherungsfunktion erheblich eingeschränkt sind, scheint bei der Berufswahl von jungen Mädchen und Frauen nicht berücksichtigt oder aber „in Kauf genommen“ zu werden (Born 2000).

Dass Mädchen bzw. weibliche Jugendliche häufiger einen Berufswunsch äußern als ihre männlichen Altersgenossen, belegt den generellen Wandel in den weiblichen Lebensentwürfen und korrespondiert mit der insgesamt nach wie vor zu beobachtenden überproportionalen Expansion der weiblichen Bildungs- und Erwerbsbeteiligung im Verlauf des 20. Jahrhundert (vgl. Lundgreen 2000; Gieseke 2001; Keddi 2005; Mohr/Otto 2005).

Im Rahmen des AIDA-Projektes wurde in den Klassen 8 und 9 auch die Geschlechtsrollenorientierung der Jugendlichen erfasst. Die dazu eingesetzten Skalen operationalisieren zum einen eine partnerschaftliche, zum anderen eine traditionelle Geschlechtsrollenorientierung (s. Punkt 5.1.2.3.4). Jugendliche aus den Westberliner Schulen stimmten den Items der traditionellen Orientierung in höherem Maße zu als die aus Schulen aus dem Ostteil der Stadt (vgl. Wagner/Valtin 2004). Dies gab Anlass zu der Frage, ob sich in Abhängigkeit von der Zustimmung zu traditionellen Geschlechtsrollenorientierungen auch Unterschiede in der Geschlechtstyporientierung der beruflichen Interessenorientierungen zeigen würden. Es bestätigte sich jedoch nicht, dass Mädchen/weiblichen Jugendlichen aus den östlichen Schulstandorten Berlins eher maskuline, d. h. eventuell „emanzipiertere“ Berufswünsche äußern. Eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesem Befund erfordert eine analytische Betrachtung der Geschlechts- und Berufsrollen in der DDR und muss daher weiterführenden Forschungsarbeiten vorbehalten bleiben.

7.1.2 Stabilität der Berufswünsche von Klasse 5 bis 9, vom „Traumberuf“ zum realisierbaren Berufswunsch

In der längsschnittlichen Analyse zeigt sich, dass sich im betrachteten Zeitraum (Klasse 5 bis 9) die Berufswünsche der Kinder und Jugendlichen unabhängig von Geschlecht und Schulform über die Zeit mehrheitlich verändern. Hinsichtlich der einem Beruf zu Grunde liegenden Interessenorientierung kann dagegen festgestellt werden, dass sich diese, ebenfalls unabhängig von Geschlecht und Schulform, als relativ stabil über den betrachteten Zeitraum erweist. Hinsichtlich des Anteils an Bildungsgang adäquaten Berufswünschen ist im Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I zunächst ein Absinken zu beobachten, dem anschließend eine deutliche Zunahme Bildungsgang adäquater und ein weiterer Rückgang Bildungsgang inadäquater Berufswünsche folgt.

Beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I besteht ein nachweisbarer Zusammenhang zwischen der Bildungsgangempfehlung und der Angabe eines Berufswunsches. In Klasse 7 geben am häufigsten die Gymnasiast/inn/en einen Berufswunsch an. In der Längsschnittstichprobe ist dies inferenzstatistisch nicht belegbar, auch wenn sich in den Häufigkeitsverteilungen vergleichbare Verschiebungen andeuten. In den Klassen 8 und 9 sind es dann die Nicht-Gymnasiast/inn/en, die häufiger einen Berufswunsch angeben. Doch auch hier erreichen die Unterschiede in den Häufigkeiten der Längsschnittstichprobe nicht das Signifikanzniveau. Ein Zusammenhang zwischen den Schulnoten und der Angabe eines Berufswunsches zeigt sich in keiner der durchgeführten Analysen.

Diskussion: Der Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I ist ein kritisches Lebensereignis, das sich im Antwortverhalten der Jugendlichen in einem deutlichen Rückgang der Häufigkeit, der Bandbreite sowie des Anteils an Bildungsgang adäquaten Berufswünschen niederschlägt. Die Entwicklungsaufgabe „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“ erhält im Sekundarstufenalter eine neue Qualität, gekoppelt an die generelle Herausforderung in der Adoleszenz, sich in einem Prozess der Selbstwahrnehmung und Selbstgestaltung eine Identität zu erarbeiten (vgl. Fend 1991; Oerter/Dreher 1998; Oerter/Montada 2008). Die mit fortschreitender Schulzeit zu beobachtende Instabilität der Berufswünsche bei denjenigen, die einen Berufswunsch artikulieren, zeigt deutlich, dass ihre beruflichen Vorstellungen über die Art der Tätigkeit und die angestrebte berufliche Position noch nicht den Status einer verfestigten Präferenz für einen bestimmten Beruf aufweisen. In der Literatur wird diese Instabilität der Berufswünsche im Verlauf der Schulzeit auch als Wandel vom „Traumberuf“ hin zu einem realistischen bzw. realisierbaren Berufswunsch beschrieben (vgl. z. B. Fend 2001; Walper/Schröder 2002; Schmude 2007). In der vorliegenden Arbeit werden als „Traumberufe“ Berufe zusammengefasst, die die Gelegenheit bieten, Abenteuer zu erleben und sich auf künstlerischem bzw. sportlichem Gebiet „zu produzieren“, sowie Berufe, die durch attraktive äußere Merkmale gekennzeichnet sind. Der Anteil an derartigen „Traumberufen“ nimmt mit fortschreitender Schulzeit ab. Parallel dazu erhöht sich der Anteil an speziellen Berufsbenennungen. Diese Entwicklung ist umso bemerkenswerter, da gleichzeitig der Anteil an Jugendlichen abnimmt, die überhaupt einen Berufswunsch angeben. Der Wandel von „Traumberufen“ hin zu realistischen Berufswünschen bildet sich außerdem deutlich in der Angleichung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss an den für den Beruf erforderlichen beruflichen Bildungsgang ab. Hier zeigt sich, dass die Befragten, unabhängig von Geschlecht und Schulform, mehrheitlich und mit zunehmender Tendenz Bildungsgang adäquate Berufe als Berufswünsche angeben. Dieser Wandel illustriert den Prozess der beruflichen Identitätsentwicklung als Erarbeitung eines „individualisierten“ Verhältnisses der eigenen Person zu Zielen, Werten und Überzeugungen bezüglich der eigenen beruflichen Laufbahn, so, wie Fend (1991, S. 18) die berufliche Identitätsentwicklung in Anlehnung an Waterman definiert. Neben der Orientierung an dem zur Erreichung des gewünschten Berufes erforderlichen beruflichen Bildungsgang dürften die Ausdifferenzierung der einem Berufswunsch zu Grunde liegenden Interessenorientierung sowie die Erweiterung des berufsbezogenen Wissens die Wahl andersartiger Berufe oder Berufsfelder erklären. Letzteres findet seinen Ausdruck darin, dass, unabhängig von Geschlecht oder Schulform in der

Sekundarstufe I, die Anzahl der berücksichtigten Berufe von Klasse 5 zu Klasse 9 ebenso kontinuierlich zunimmt wie der Anteil von speziellen Berufsbenennungen. Der beliebteste Beruf bei den weiblichen Jugendlichen der AIDA-Stichprobe in Klasse 9 ist der der Hotelfachfrau, der der männlichen Informatiker. Bei beiden Berufen handelt es sich um Tätigkeiten, die den unter Punkt 2.1.1 dargestellten Veränderungen der Arbeitswelt im Übergang von der Industrie- zur Dienstleistungs-, Wissens- und Informationsgesellschaft entsprechend in zukunftsorientierten Berufsfeldern ausgeübt werden.

7.2 Teiluntersuchung 2: Empirische Überprüfung der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson

Im Zentrum der Teiluntersuchung 2 steht die Frage, ob die „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson (2005) geeignet ist, empirisch verifiziert die Entwicklung der beruflichen Orientierung im untersuchten Zeitraum theoretisch zu erklären.

Der Kerngedanke der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson ist, dass die Berufswahl ein Eingrenzungsprozess (*circumscription*) ist. Berufswünsche sind das Ergebnis der Suche nach maximaler Übereinstimmung von Selbst- und Berufskonzept. Im Alter von 6 bis 8 Jahren werden zunächst Berufe ausgeschlossen, die als geschlechtsuntypisch empfunden werden (Klasse 1 – 3), dann, mit 9 bis 13 Jahren die, die nicht zur sozialen Schicht und zum wahrgenommenen Begabungsniveau passen (Klasse 4 - 8) und ab 14 Jahren (ab Klasse 9) die Berufe, die nicht den persönlichen Interessen und wahrgenommenen Fähigkeiten entsprechen (vgl. Gottfredson 1981).

7.2.1 Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“

Da die Geschlechtstypik eines Berufes in unserem Kulturkreis eine zentrale Dimension der Beurteilung eines Berufes ist, wird untersucht, inwieweit sich diese Beurteilungsdimension der Berufe auch in den Berufswünschen der Kinder und Jugendlichen widerspiegelt. Die folgenden Analysen basieren auf den Geschlechtstypwerten nach Ratschinski (2000) (vgl. Methodikteil Punkt 5.2.2.4).

In den betrachteten Klassenstufen geben die Schüler/inn/en mehrheitlich geschlechtstypische Berufe als Wunsch an. Die Entscheidung für einen Geschlechtstyp erweist sich für die Mehrheit der Teilnehmer als stabil. Ausschließlich bei den weiblichen Befragten kristallisiert sich im Verlauf der Sekundarstufe I eine Gruppe heraus, die eher geschlechtsneutrale bzw. – untypische Berufswünsche äußern. Es handelt sich hierbei überzufällig häufiger um

Gymnasiastinnen. Es besteht ein direkter Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen eigenen Leistungsfähigkeit und dem Geschlechtstyp: Je besser die Schulnoten, desto neutraler bzw. maskuliner ist der Geschlechtstyp des Berufswunsches der Schülerinnen. Ferner belegen die Analysen zur Geschlechtsrollenorientierung, dass in erster Linie Mädchen/weibliche Jugendliche mit geringer traditioneller Geschlechtsrollenorientierung geschlechtsneutrale bzw. -untypische Berufe als Berufswunsch angeben.

Diskussion: Wie bereits bezüglich der beruflichen Interessenorientierungen ausgeführt wurde, bevorzugen die befragten Kinder und Jugendlichen eindeutig geschlechtsspezifische Berufe. Damit bestätigen die vorliegenden Untersuchungsbefunde die zur „*tolerable-sextype boundary*“ vorliegenden Forschungsergebnisse, beispielsweise von Hesketh und Tuffin (1988), Petter (2002), Schmude (2005; eingereicht bei ZfF&G), Seipel (2004), Jimenez (2006) und Aschermann u. a. (in Vorbereitung). Die Wahl eines geschlechtstypischen Berufswunsches setzt voraus, dass die Befragten ihr eigenes Geschlecht erkannt und die Bewertung der mit diesem Geschlecht verbundenen Eigenschaften übernommen haben. Des Weiteren zeigt die Wahl eines geschlechtstypischen Berufswunsches, dass die befragten Kinder über eine altersangemessene Kenntnis beruflicher Tätigkeiten verfügen. Ebenso belegt die Präferenz eines geschlechtstypischen Berufswunsches die Fähigkeit, Berufe mit eindeutigen geschlechtsspezifischen Ausprägungen nach ihrem Geschlechtstyp zu differenzieren. Die mehrheitliche Entscheidung für einen geschlechtstypischen Berufswunsch überrascht nicht. Vielmehr weist diese deutlich darauf hin, dass die allgemeinen entwicklungspsychologischen Erkenntnisse zur Entwicklung der Geschlechtsidentität im Kindes- und Jugendalter (vgl. Trautner 2008, S. 633 ff.) in besonderer Weise auch für die Entwicklung der beruflichen Orientierung Gültigkeit besitzen. Das besondere Verdienst Gottfredsons ist es, dass sie ausdrücklich auf die Geschlechtsspezifik der beruflichen Orientierung verweist und die entsprechenden entwicklungspsychologischen Befunde in ihren theoretischen Ansatz integriert (vgl. Ratschinski 2002). Diese entwicklungspsychologischen Befunde belegen, dass Kinder im Vorschulalter sehr rigide berufsbezogene Geschlechterstereotype entwickeln. Levy u. a. (1995, zit. n. Trautner 2008, S. 635) weisen darauf hin, dass im Vorschulalter Geschlechterrollen als „absolut gültige Naturgesetze oder moralische Prinzipien betrachtet werden und nicht als kulturell vereinbarte soziale Konventionen ...“. Im Grundschulalter dagegen ist eine allmähliche Flexibilisierung der Geschlechterdifferenzierung (vgl. Trautner 2008) zu beobachten. Tatsächlich dominieren im Grundschulalter die geschlechtstypischen Berufswünsche bei den befragten Mädchen und

Jungen. Dass in der Sekundarstufe zumindest bei den weiblichen Befragten der Anteil geschlechtsuntypischer Berufswünsche zunimmt, korrespondiert mit dem Befund Trautners u. a. (1988) zur „Flexibilisierung der Geschlechtsstereotype“: Nach Trautner halten Kinder im Alter von 10 Jahren zwar stabil an traditionellen männlichen Geschlechtsstereotypen fest. In Bezug auf weibliche Geschlechtsstereotype dagegen sind sie eher bereit, das Spektrum der zu diesem Stereotyp als passend beurteilten Eigenschaftszuschreibungen zu erweitern (vgl. Trautner u. a. 1988). Nachdem in dieser Phase weibliche geschlechtsstereotype Eigenschaftszuschreibungen hinterfragt werden, orientieren sich in der Adoleszenz sowohl weibliche als auch männliche Jugendliche der „*Gender-Intensification-Hypothese*“ von Hill und Lynch folgend (zit. n. Trautner 2008, S. 638) wieder verstärkt an traditionellen Geschlechtstereotypen. In Übereinstimmung damit ist zu beobachten, dass sich nur bei den weiblichen Befragten von Klasse 5 zu 9 Veränderungen der Geschlechtstypgrenzen zeigen. Trautner (2008, S. 639) hebt hervor, dass das Erkennen des eigenen Geschlechts, das Wissen über die kulturell definierten Geschlechtsrollenstereotype und die Orientierung an der Gruppe der Gleichgeschlechtlichen in der Adoleszenz allein nicht mehr ausreichen, um die mit der sexuellen Reifung verbundenen Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Eine lebensgeschichtlich bedeutsame Anforderung ist es nun, sich mit den gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechtsrollen auseinanderzusetzen, sie nicht mehr als „absolut gültige Naturgesetze“ oder „moralische Prinzipien“ anzusehen, sondern diese als kulturell vereinbarte soziale Konventionen zu hinterfragen (vgl. Trautner 2008, S. 639). Dies bedingt eine Auseinandersetzung mit den gesellschaftlich vorgegebenen Geschlechtsrollen und damit in unserem Kulturkreis auch notwendigerweise mit den damit verbundenen Berufsrollen.

Im theoretischen Teil der Arbeit wurde auf die Befunde Gläfers (2002) verwiesen, die belegen, dass sich die kindlichen Vorstellungen über die weiblichen und männlichen berufsbezogenen Rollenbilder maßgeblich an den im familialen Umfeld bereitstehenden Erfahrungsmöglichkeiten orientieren. Auch Trautner (2008, S. 634) weist darauf hin, dass die „kognitiven, affektiven und verhaltensmäßigen Komponenten der Geschlechtsidentität (werden hingegen) in ihrem zeitlichen Ablauf und ihrer individuellen Ausprägung vor allem von den in den einzelnen Entwicklungsphasen gegebenen sozialen und individuellen Entwicklungsvoraussetzungen beeinflusst (werden).“

Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass die Mädchen/weiblichen Jugendlichen, die eher geschlechtsneutrale oder –untypische Berufswünsche äußern, Gemeinsamkeiten in der Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Entwicklungsumwelten aufweisen: Es handelt sich überzufällig häufiger um Gymnasiastinnen als um Nicht-Gymnasiastinnen. Gymnasiastinnen

stammen mehrheitlich aus bildungsnahen Familien (s. Punkt 7.2.2 zur Diskussion der Befunde zur „*tolerable level boundary*“ und „*tolerable effort boundary*“). Die Eltern von (zukünftigen) Gymnasiastinnen haben häufiger selber Abitur und üben in der Regel häufiger einen prestigehöheren Beruf aus. Mädchen bzw. weibliche Jugendliche, die in bildungsnahen familiären Entwicklungsumwelten aufwachsen, interessieren sich nicht nur für geschlechtsneutrale oder –untypische Berufe, sondern kommen auch bei ihrer Auseinandersetzung mit kulturell vereinbarten Geschlechtsrollen zu einem anderen Ergebnis als Altersgenossinnen in anderen soziokulturellen Milieus, erkennbar an ihrer generell geringeren traditionellen Geschlechtsrollenorientierung.

Die Wahrscheinlichkeit, dass Gymnasiastinnen eher geschlechtsneutrale bzw. eher am männlichen Geschlechtsstereotyp orientierte Berufe präferieren, wird durch eine strukturelle Besonderheit der „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ (vgl. Punkt 2.2.1) noch verstärkt: Die Mehrheit der Berufe, insbesondere die prestigehöheren, werden als geschlechtsneutral bzw. eher maskulin beurteilt (s. Abbildung 2). Daraus folgt, dass für Gymnasiastinnen in Bezug auf ihre individuelle wahrgenommene eigene Leistungsfähigkeit ohnehin berufliche Perspektiven eher in geschlechtsneutralen bzw. –untypischen Berufsfeldern zu finden sind. Dies spiegelt sich in dem Befund wider, dass der Geschlechtstypkennwert des Berufswunsches umso neutraler bzw. maskuliner ist, je besser der Notendurchschnitt ist.

7.2.2 Berufswünsche und die Bedeutung der Kategorie „Prestige des Berufs“

Nach Gottfredson (2005) werden anhand der Dimension „Prestige der Berufe“ im Prozess der Berufsfindung im Zeitraum von Klasse 4 bis 8 zwei Eingrenzungen der möglichen beruflichen Optionen vorgenommen. Dabei werden Berufe ausgeschlossen, deren Prestige als unangemessen betrachtet wird. Diese „untere Schwelle“ beruflicher Optionen bezeichnet Gottfredson als „*tolerable level boundary*“ (s. Punkt 2.2.2). Des Weiteren existiert auf der „*kognitiven Landkarte der Berufe*“ (s. Punkt 2.2.1) eine „obere Schwelle“, die Gottfredson als „*tolerable effort boundary*“ bezeichnet. Diese Grenze schließt Berufe aus, die kognitiv als „zu anspruchsvoll“ erscheinen.

Untersucht wird in diesem Abschnitt, inwieweit zwischen diesen Grenzsetzungen und

- familialen (Prestige der Berufe der Eltern der Befragten und des elterlichen Schul- und Hochschulabschlusses) und
- schulischen Faktoren (Bildungsgangempfehlung, Schulform in der Sekundarstufe I) sowie

- ausgewählten personalen Merkmalen der Befragten (Selbstwert, Schulnoten, Bildungsaspiration)

Zusammenhänge bestehen.

In den Klassen 5 und 6 besteht zwischen den Schulnoten und der „unteren“ Prestigegrenze („*tolerable level boundary*“) ein vergleichbarer Effekt wie in der Sekundarstufe I zwischen der besuchten Schulform und der „unteren“ Prestigegrenze. Erst im Verlauf der Untersuchung, zum Ende der Sekundarstufe I in den Klassen 8 und 9, zeigen sich direkte signifikante Zusammenhänge zwischen dem Prestige des kindlichen Berufswunsches und dem Bildungsgrad der Eltern. Dabei besteht ein Zusammenhang zwischen dem Schulabschluss der Mutter und der Höhe des Prestiges des Berufswunsches in den Klassen 8 und 9. Das Vorhandensein eines Hochschulabschlusses der Mutter, das Prestige des Berufes des Vaters sowie seines Bildungsgrades (Schul-, Hochschulabschluss) werden erst in Klasse 9 als Faktor für die Höhe des Prestiges des Berufswunsches relevant. Es zeigen sich jedoch keine Zusammenhänge in der Höhe des Prestiges des Berufswunsches und dem Bildungsgrad der Eltern in Abhängigkeit vom Geschlecht des Elternteils und dem des Kindes. Zwischen der „oberen“ Prestigegrenze („*tolerable effort boundary*“) besteht gleichfalls ein Zusammenhang zwischen der wahrgenommenen eigenen Leistungsfähigkeit, festgemacht an den Noten, sowie zwischen dem Selbstwert der Schüler/innen, dem gewünschten Schulabschluss, dem empfohlenen Schulabschluss und der tatsächlichen nach der Grundschule besuchten Schule. Diese Zusammenhänge werden von Klassenstufe zu Klassenstufe deutlicher: Das Prestige des Berufswunsches ist umso höher, je besser die Schulnoten sind, je höher der Selbstwert und je höher die Bildungsaspiration der Kinder und Jugendlichen ist. In der vorliegenden Arbeit werden die „obere“ und „untere Grenze“ akzeptabler Prestigewerte mit Hilfe des Streubereiches um die gemittelten Prestigewerte beschrieben. Es zeigt sich, dass in Klasse 9 die „untere Grenze“ akzeptabler Berufsprestiges der Jugendlichen mit Abiturwunsch gleich der „oberen Grenze“ der als erreichbar antizipierten Berufsprestiges der Jugendlichen ist, die einen Real- bzw. Hauptschulabschluss als angestrebten Schulabschluss angeben.

Diskussion: Ebenso wie die in der Literatur berichteten Befunde zur Existenz der „*tolerable level boundary*“ und „*tolerable effort boundary*“ (vgl. Hesketh/Tuffin 1988; Ratschinski 2002; Jimenez 2006; Aschermann u. a. in Vorbereitung) zeigt auch diese Studie, dass die Dimension „Prestige“ im Grundschulalter bei der Wahl eines Berufswunsches eine erkennbare Rolle spielt.

Der Theorie Gottfredsons folgend orientiert sich die „untere“ Prestigegrenze („*tolerable level boundary*“, Gottfredson 1996, S. 193) maßgeblich am beruflichen Prestige innerhalb des soziokulturellen Milieus der Herkunftsfamilie. In Übereinstimmung damit zeigt sich, dass die befragten Kinder und Jugendlichen, die selbst das Abitur anstreben und bereits in Klasse 5 prestigehöhere Berufswünsche äußern, aus Elternhäusern stammen, in denen (1) die Eltern selber Abitur und (2) studiert haben sowie (3) Berufe aus der oberen Prestigegruppe ausüben. Diese Kinder erhalten in der Grundschule bessere Noten, häufiger eine Gymnasialempfehlung und besuchen dann in der Sekundarstufe I auch häufiger ein Gymnasium. Der Zusammenhang zwischen den Schulnoten und dem Prestige der Berufswünsche in Klassen 5 und 6 bestätigt zum einen die Bedeutung der wahrgenommenen eigenen Leistungsfähigkeit bei der Festlegung der akzeptablen Prestigegrenzen. Zum anderen muss an dieser Stelle aber auch noch einmal ausdrücklich auf den hohen Zusammenhang zwischen den Schulnoten und dem soziokulturellen Milieu der Herkunftsfamilie verwiesen werden (s. Punkt 2.1.1.3). Vor diesem Hintergrund lassen sich die berichteten Befunde dahingehend interpretieren, dass im Grundschulalter für die Entwicklung der beruflichen Orientierung in besonderer Weise distale Umweltfaktoren auf „**indirektem** Wege entwicklungsentscheidend sind“ (Pekrun/Helmke 1991, S. 40); nämlich die, die den soziokulturellen Status der Eltern und die damit zusammenhängende Zuweisung von Bildungschancen begründen. Dieser informelle Einfluss des Mikrosystems „Familie“ spiegelt sich bereits im Grundschulalter in der Höhe des Prestiges des Berufswunsches wider.

In der Sekundarstufe I werden die Zusammenhänge zwischen der Entwicklung der beruflichen Orientierung und der Bedeutung der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe deutlicher. Zum einen besteht bereits ab Klasse 7 ein Zusammenhang zwischen der Schulform und dem Prestige des Berufswunsches, zum anderen ist im Verlauf der Untersuchung, d. h. in Klasse 8 und 9, ein direkter signifikanter Zusammenhang zwischen dem Prestige des Berufswunsches und dem Bildungsgrad bzw. Berufsprestige der Eltern zu beobachten. Diese Befunde werden als Hinweis darauf gewertet, dass in der Adoleszenz zunächst die soziale Entwicklungsumwelt „Schule“ und dann die der „Familie“ für die Entwicklung der beruflichen Orientierung an Bedeutung gewinnen. Die berichteten Zusammenhänge deuten darauf hin, dass nun, im Gegensatz zum Grundschulalter, die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit in **direktem** Zusammenhang mit den Einflussfaktoren der sozialen Entwicklungsumwelten steht. Im Kontext der Entwicklung der kognitiven Fähigkeiten (*cognitive growth*, Gottfredson 2006, S. 167) und der Entwicklung der Persönlichkeit insgesamt (*self-creation*, Gottfredson 2006, S. 167) erfolgt in der

Sekundarstufe I eine reflektierende Auseinandersetzung und Positionierung zur eigenen sozialen Herkunft. Die in diesem Lebensalter geäußerten Berufswünsche spiegeln die Identifikation der Jugendlichen mit ihren sozialen Referenzgruppen wider (vgl. Gottfredson 2005, S. 81). Für die individuelle Ausbildung der oberen Grenze akzeptabler Berufsprestiges („*tolerable effort boundary*“) betont Gottfredson die Bedeutung der schulischen Sozialisation. In der Sekundarstufe I ist bei den in der AIDA-Studie Befragten in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe (Abiturwunsch vs. antizipierter Haupt-, Realschulabschluss) eine immer weitere Eingrenzung der offensichtlich aus dem Elternhaus „mitgebrachten“ Prestigegrenzen der beruflichen Präferenzen zu beobachten. Besonders deutlich zeigt sich der Einfluss der „Sekundarschule als differenziellen Entwicklungsmilieus“ (König 2006) bei der Gruppe der Jugendlichen, die einen Haupt- oder Realschulabschluss antizipieren, und zwar an der Verringerung des Streuungsbereiches der gemittelten Berufsprestigekennwerte (s. Abbildung 12). Diese Verringerung bildet u. a. ab, dass mehr und mehr Berufe ausgeschlossen werden, von denen die Jugendlichen vermutlich glauben, dass deren Anforderungen bezüglich der wahrgenommenen eigenen kognitiven Voraussetzungen zu hoch sind. Neben der Bedeutung schulischer leistungsbezogener Rückmeldungen beeinflussen vermutlich wiederum auch distale Umweltfaktoren (vgl. Pekrun/Helmke 1991) indirekt die Ausbildung der oberen Grenze akzeptabler Berufsprestiges: Die Bildungsgangempfehlung steht, wie bereits hinsichtlich der Festlegung der unteren Prestigegrenzen ausgeführt wurde, in engem Zusammenhang mit der sozialen Herkunft (vgl. Prenzel u.a. 2005; Gaupp u. a. 2005). Die schulische (vgl. Kandera 2000) sowie berufliche Aspiration und auch die später tatsächlich erreichte berufliche Position der Kinder wird durch den sozioökonomischen Status der Eltern mitbestimmt (vgl. Schulenberg u.a. 1984, zit. n. Kracke/Noack 2005). Tatsächlich ist die „untere“ Prestigegrenze (*noch akzeptable Berufe*) der in der AIDA-Studie Befragten mit Abiturwunsch, die mehrheitlich aus bildungsnahen Elternhäusern stammen, in der Sekundarstufe I annähernd gleich der „oberen“ Prestigegrenze (*gerade noch erreichbare Berufe*) derjenigen, die sich auf einen Real- bzw. Hauptschulabschluss orientieren.

7.2.3 Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte

Gottfredson (2005) nimmt an, dass erst ab Klasse 9 die persönlichen Interessen und wahrgenommenen Fähigkeiten in den Eingrenzungsprozess möglicher Berufsalternativen eingehen. In diesem Abschnitt der Ergebnisdarstellung der Teiluntersuchung 2 wird nun berichtet über die Analyse möglicher Zusammenhänge zwischen den beruflichen

Interessenorientierungen der Kinder und Jugendlichen und ihrer fächerspezifischen Lernfreude bzw. ihren fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten im Zeitraum von Klasse 5 bis 9.

In der hier untersuchten Stichprobe korrespondieren bereits ab Klasse 7 die persönlichen Vorlieben mit der beruflichen Interessenorientierung. Zusammenhänge zwischen den eigenen Fähigkeitseinschätzungen und der beruflichen Interessenorientierung sind in der Tendenz ebenfalls schon zu Beginn der Sekundarstufe I zu erkennen. Inferenzstatistisch belegbar sind sie jedoch erst in der neunten Klassenstufe. Von Klasse 7 zu 9 kann eine zunehmende Ausdifferenzierung der spezifischen Interessenprofile beobachtet werden. Generell ist zu konstatieren, dass die fächerspezifische Lernfreude und die ebenfalls fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte bei den Jugendlichen mit handwerklich-technischer und untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierungen einen übereinstimmenden Verlauf aufweisen. Die Entwicklung der fächerspezifischen Lernfreude und der relativen Fähigkeitsselbstbilder der Jugendlichen mit künstlerisch-kreativer und erziehend-pflegender Interessenorientierung verlaufen im Vergleich zu ersteren annähernd gegenläufig. Die Werte der fächerspezifischen Lernfreude und Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Jugendlichen mit führend-verkaufenden sowie ordnend-verwaltenden Ambitionen liegen zwischen den Ausprägungsprofilen der handwerklich-technisch/untersuchend-forschend und der künstlerisch-kreativ/erziehend-pflegend orientierten Jugendlichen.

Jugendliche mit handwerklich-technischer bzw. untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung weisen eine höhere Lernfreude im mathematisch-naturwissenschaftlichen Bereich auf, die künstlerisch-kreativen und erziehend-pflegend orientierten Jugendlichen dagegen im sprachlich-musischen Bereich. Insbesondere in Klasse 9 heben sich die fächerspezifischen Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Jugendlichen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung in den mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächern deutlich von denen der anderen Interessengruppen ab, vor allem im Fach Chemie.

Diskussion: Gottfredson (2005, S. 81) postuliert, dass bis zur Klassenstufe 9 Berufswünsche gewissermaßen „Nebenprodukte“ der Identifikation der Kinder bzw. Jugendlichen mit ihrer sozialen Referenzgruppe sind. Persönliche Interessen und wahrgenommene Fähigkeiten gehen in den Eingrenzungsprozess noch nicht mit ein. Damit integriert Gottfredson auch in diesem Punkt den Stand der aktuellen entwicklungspsychologischen Forschung. Demnach sind in den Berufswünschen der Kinder zu erkennende berufliche Interessenorientierungen im

Vorschul- und Grundschulalter Ausdruck „allgemeiner Interessen“ (vgl. Todt 1985). Diese entstehen maßgeblich im Kontext der aktiven Konstruktion der eigenen Geschlechtsrolle. Spätestens im Alter von vier bzw. fünf Jahren sind sie deutlich in Form von geschlechtsspezifischen Interessen ausgeprägt. So verwundert es nicht, dass sich bezüglich der schulischen Interessen deutliche Geschlechtsunterschiede, und zwar eindeutig in Richtung der Geschlechtsstereotype zeigen (vgl. Todt 1984; Roeder/Gruehn 1996). Fend (1991) hebt hervor, dass sich geschlechtsspezifische Interessensorientierungen in erwarteter Richtung auch in der späteren Berufswahl niederschlagen. Tatsächlich weisen auch die hier berichteten Zusammenhänge zwischen persönlichen Vorlieben und beruflichen Interessenorientierungen eine eindeutige Nähe zu bekannten Geschlechtsstereotypen auf. Gleiches gilt für die Ausprägung der fächerspezifischen relativen Fähigkeitskonzepte und der beruflichen Interessenorientierung. Als Hinweis darauf, dass sich wirklich erst im späteren Jugendalter berufsbezogene spezifische Interessen herausbilden, wird Folgendes gewertet: In der Grundschule zeigen sich erwartungsgemäß keinerlei Zusammenhänge. Im Vergleich von Klassenstufe 7 zu 9 differenzieren sich allmählich die Profile der fächerspezifischen Lernfreude und der relativen Fähigkeitsselbstkonzepte derjenigen mit künstlerisch-kreativer, erziehend-pflegender sowie mit führend-verkaufender beruflicher Interessenorientierung aus. Insgesamt ist dabei eine Akzentuierung des bis dahin zu beobachtenden geschlechtsspezifischen Trends zu erkennen. Da diese drei Interessensorientierungen primär von den weiblichen Befragten bevorzugt werden, ist daher in den musisch-sprachlich orientierten Fächern eine positive Entwicklung der Lernfreude und der Fähigkeitsselbstkonzepte zu beobachten, in den naturwissenschaftlichen dagegen ein deutlicher Rückgang der Lernfreude sowie eine deutliche Abnahme der positiven Fähigkeitseinschätzungen. Dies kann dahingehend gewertet werden, dass im untersuchten Zeitraum die zu beobachtenden Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und der fächerspezifischen Lernfreude bzw. den relativen, fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepten eine Ausdifferenzierung geschlechtsspezifischer Interessensorientierungen ist. Diese sind in unserem Kulturkreis zwar auf das engste mit den beruflichen Interessenorientierungen verknüpft, aber nicht identisch. Theoriekonform wird daher angenommen, dass erst zu einem Zeitpunkt außerhalb des hier untersuchten Zeitraums eine stärker auf spezifische Berufsfelder orientierte Entwicklung der Interessensorientierungen beobachtet werden kann.

7.3 Teiluntersuchung 3: Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und differenzielle Entwicklungsverläufe ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen

In dieser dritten Teiluntersuchung des Forschungsvorhabens wird untersucht, ob sich

- im Sinne von Typen der beruflichen Identitätsentwicklung nach Fend (1991) unterschiedliche Verläufe in der Entwicklung einer beruflichen Identität identifizieren lassen und
- in der Entwicklung schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale Hinweise auf eine krisenhafte Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“ zeigen.

7.3.1 Typen der beruflichen Identitätsentwicklung

In Klasse 9 lassen sich anhand des (Nicht)-Vorhandenseins eines Berufswunsches in Klasse 9, der Häufigkeiten von Berufswunschnennungen der Befragten im betrachteten Untersuchungszeitraum, des Grades der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ und den Ausprägungen des individuellen Wertes von Leistung (Beruf) vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung beschreiben:

Typ 1: Stabile berufliche Identitätsentwicklung

Jugendliche dieses Typs der beruflichen Identitätsentwicklung geben in Klasse 9 einen Berufswunsch an. Sowohl im Grundschul- als auch im Sekundarstufenalter formulieren sie (mit wenigen Ausnahmen) zu jedem Messzeitpunkt einen Berufswunsch. Ihre Auswahl der Antworten zur Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weist auf eine deutlich höhere Annahme dieser hin als in den anderen drei Typen. Ferner nimmt diese Akzeptanz von Klasse 8 zu 9 zu. Die Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) beurteilen diese Jugendlichen stabil als ziemlich bis sehr wichtig und insgesamt als wichtiger als die anderen drei Typen.

Typ 2: Verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung

Jugendliche mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung geben in Klasse 9 keinen Berufswunsch an, obwohl sie im Grundschul- als auch im frühen Sekundarstufenalter durchaus Berufswünsche angeben. Ihre Angaben zur Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weisen auf eine stabile Annahme derselben hin, wenn auch im Vergleich zu Typ 1 in geringerem Ausmaß. Diese Jugendlichen beurteilen die Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) in Klasse 8 als ziemlich wichtig. Im Vergleich von

Klasse 8 zu 9 ist eine signifikante Abnahme dieser Einschätzung zu erkennen.

Typ 3: Keine berufliche Identitätsentwicklung:

Die zu diesem Typ gehörenden Jugendlichen benennen in Klasse 9 keinen Berufswunsch. Sie geben zwar in der Grundschule vereinzelte Berufswünsche an, nicht jedoch in der frühen Sekundarstufe. Die von ihnen gewählten Antwortalternativen zur Charakterisierung der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weisen darauf hin, dass sie diese zwar erkannt, aber bisher eher nicht angenommen haben. Im Vergleich von Klasse 8 zu 9 ist eine zunehmende Annahme dieser Entwicklungsaufgabe zu beobachten. Die Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) beurteilen sie stabil als nur etwas wichtig und unterscheiden sich damit deutlich von den anderen drei Typen.

Typ 4: Verzögerte berufliche Identitätsentwicklung:

In Klasse 9 geben die Jugendlichen diesen Typs der beruflichen Identitätsentwicklung erstmalig innerhalb der Sekundarstufe einen Berufswunsch an. Im Grundschulalter dagegen äußern diese Befragten durchaus Berufswünsche. Ihre Angaben zu den Antworten zur Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ weist, wie bei den Jugendlichen mit verunsicherter oder keiner beruflichen Identitätsentwicklung, auf eine deutlich niedrigere Annahme dieser hin als beim Typ mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung. Die Annahme dieser Entwicklungsaufgabe nimmt von Klasse 8 zu 9 zu. Die Beurteilung der Items zum individuellen Wert von Leistung (Beruf) erweist sich, ebenfalls stabil, als niedriger als die der Jugendlichen vom Typ mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung.

Bei den vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung zeigen sich geschlechts- und schulformspezifische Unterschiede in den Besetzungen:

- (1) stabile berufliche Identitätsentwicklung: häufiger **Nicht-Gymnasiastinnen**,
- (2) verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung: häufiger **Gymnasiastinnen**,
- (3) keine berufliche Identitätsentwicklung: häufiger **Gymnasiasten** sowie
- (4) verzögerte berufliche Identitätsentwicklung: häufiger **Nicht-Gymnasiasten**.

Diskussion: Ebenso wie in der Konstanzer Längsschnittstudie (vgl. Fend 1991, 1991 a) können auch in der AIDA-Studie unterschiedliche Typen der beruflichen Identitätsentwicklung identifiziert werden. Die Zuordnung der Befragten zu den vier Typen

der beruflichen Identitätsentwicklung basiert dabei auf dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines Berufswunsches in Klasse 9. Damit fokussiert das in dieser Arbeit gewählte methodische Herangehen die Aufmerksamkeit vor allem auf den Aspekt der Sicherheit, mit der ein Berufswunsch angegeben wird, flankiert von den Befunden zum individuellen Wert von Leistung (Beruf). Diese beiden Variablen werden in Anlehnung an Marcia (1980) im weitesten Sinn als Indikatoren für das Ausmaß der Verpflichtung des Individuums zur Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“ interpretiert. Die empirischen Befunde zum Grad der Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ lassen Rückschlüsse auf die Berufsfindungsaktivitäten der Befragten zu (vgl. Fend 1991, S. 86; vgl. auch Marcia 1980 zum Begriff „*exploration*“). Dies soll beispielhaft anhand der drei Antwortstufen auf die Frage „Möchtest du bald die Berufsausbildung beginnen?“ begründet werden. Die Antwort „Daran denke ich im Moment noch gar nicht“ weist darauf hin, dass der Jugendliche die Entwicklungsaufgabe für sich nicht angenommen hat und auch noch keine Aktivitäten unternommen hat, sich mit dem Thema auseinanderzusetzen. „Ich habe schon darüber nachgedacht, aber das ist noch so weit weg“ steht stellvertretend dafür, dass die Entwicklungsaufgabe zwar erkannt, aber noch nicht angenommen wird. Es ist zu vermuten, dass sich hinter dieser Antwort, wenn überhaupt, auch eher eine mangelnde Berufsfindungsaktivität verbirgt. Die Aussage „Ich habe schon ganz konkrete Pläne“ belegt, dass die Entwicklungsaufgabe angenommen wird. Dabei können die „ganz konkreten Pläne“ sowohl auf ausgeprägten Berufsfindungsaktivitäten basieren (erarbeitete Identität, Marcia 1960, 1980) oder aber im Sinne der übernommenen Identität (vgl. Marcia 1980) ohne eigenes Explorationsverhalten aus der Umwelt übernommen werden. Damit repräsentiert die stabile berufliche Identitätsentwicklung stellvertretend die erarbeitete Identität (ausgeprägtes Explorationsverhalten und Verpflichtungsgefühl, vgl. Marcia 1980) bzw. die übernommene Identität (mangelndes Explorationsverhalten, aber ausgeprägtes Verpflichtungsgefühl, vgl. Marcia 1980). Die verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung entspricht Marcias Konzept des Moratoriums (mangelndes Explorationsverhalten, ausgeprägtes Verpflichtungsgefühl, vgl. Marcia 1980), und die fehlende berufliche Identitätsentwicklung kann als Pendant der diffusen Identität nach Marcia gesehen werden (mangelndes Explorationsverhalten und mangelndes Verpflichtungsgefühl, vgl. Marcia 1980). Diese nachträgliche Zuordnung erscheint vor dem Hintergrund vertretbar, dass sich die generell von Marcia postulierte Typenbildung empirisch immer wieder bestätigen ließen (vgl. Oerter/Montada 2008, S. 305). Die verzögerte berufliche Identitätsentwicklung wird im Rahmen dieser Arbeit von der

Autorin als Übergangsform zwischen der unsicheren und der fehlenden beruflichen Identitätsentwicklung betrachtet.

Korrespondierend mit den Forschungsbefunden Fends (1991) zeigen sich auch in der vorliegenden Arbeit Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und dem Geschlecht bzw. der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform. Es bestätigt sich, dass mit zunehmendem Niveau des angestrebten Schulabschlusses auch der Grad der Unsicherheit steigt bzw. der Anteil an Berufswunschnennungen zurückgeht (Fends 1991). So sind in der Gruppe derjenigen mit verunsicherter bzw. fehlender beruflicher Identitätsentwicklung häufiger Gymnasiastinnen bzw. häufiger Gymnasiasten vertreten. Fend (1991, S. 89) weist darauf hin, dass Mädchen/weibliche Jugendliche intensiver suchen, aber auch häufiger Unsicherheiten bezüglich einer Entscheidung berichten. Dies trifft insbesondere für die Gruppe der Gymnasiastinnen zu, die deutlich häufiger zum Typ „verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung“ gehören. Auch der Befund Fends (1991, S. 89), dass Jugendliche, deren Notenprofile auf ungenügende Schulleistungen weisen, sich mit „rationalen Berufsfindungsprozessen schwerer (tun)“, spiegelt sich in den Daten wider. Die Gruppe derjenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung wird häufiger von weiblichen Jugendlichen, die nicht das Gymnasium besuchen, besetzt, wohingegen die männlichen Jugendlichen, die nicht das Gymnasium besuchen, häufiger beim Typ der verzögerten beruflichen Identitätsentwicklung zu finden sind. Es sei an dieser Stelle auf die immer wieder berichteten deutlichen geschlechtsspezifischen Unterschiede in den Noten verwiesen (vgl. Thiel/Valtin 2002, S. 67 ff.).

7.3.2 Ausgewählte Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend

In Anlehnung an die Konstanzer Längsschnittstudie (vgl. Fend 1991, 1991 a) werden im Rahmen dieser Arbeit Zusammenhänge zwischen den Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und den Entwicklungsverläufen ausgewählter Aspekte der „**Ich-Stärke**“ nach Fend (1991) untersucht.

Unterschiede in den Entwicklungsverläufen in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung zeigen sich für

- (1) das Selbstkonzept der Begabung und
 - (2) die Kausalattribution auf mangelnde Fähigkeit,
- nicht jedoch für

(3) den Selbstwert und die Leistungsängstlichkeit.

(1) Das **Selbstkonzept der Begabung** entwickelt sich bei Gymnasiasten und Gymnasiastinnen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung von Klasse 7 zu 9 deutlich positiver als bei Gymnasiasten und Gymnasiastinnen mit fehlender beruflicher Identitätsentwicklung.

(2) Hinsichtlich der **Kausalattribution** kann festgestellt werden, dass männliche Jugendliche am Gymnasium mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung zunehmend seltener auf mangelnde Fähigkeiten attribuieren als die männlichen Gymnasiasten mit verunsicherter beruflicher Identitätsentwicklung. Das Antwortverhalten letzterer unterscheidet sich nicht signifikant von denen mit verzögerter und keiner beruflichen Identitätsentwicklung.

(3) Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Entwicklung des Selbstwertes bzw. der Leistungsängstlichkeit mit der Zugehörigkeit zu einem der Typen der beruflichen Identitätsentwicklung.

Diskussion: Fend (1991, S. 78) fasst ein zentrales Ergebnis seiner Studie dahingehend zusammen, dass „Die Wahl der Schulform bestimmt, wann und wie lange die Berufswahl vor sich geht. Während Hauptschüler sich am frühesten entscheiden müssen, haben Gymnasiasten bis zum 13. Schuljahr Zeit.“

Fend (1991) beschreibt Jugendliche im Moratorium – verunsicherte berufliche Identitätsentwicklung - als verunsicherte Persönlichkeiten: niedrige „Ich-Stärke“, somatisch belastet, unzufrieden und pessimistisch. Jugendliche mit diffuser beruflicher Identität (fehlende berufliche Identitätsentwicklung) nehmen nach Fend (1991, S. 91) eine Haltung „weit entfernt von rationalen und disziplinierten Leistungserwartungen“ ein („laissez-fair Haltung“, Fend 1991, S. 91). Fend benennt als Kennzeichen einer hohen „Ich-Stärke“ ein positives Selbstbild, eine positive Einschätzung der eigenen Begabung und eine geringe Leistungsängstlichkeit in Kombination mit selbstwertdienlichen Kausalattributionen.

Die hier berichteten Befunde zu den ausgewählten Aspekten der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) erweisen sich als schulformspezifisch: Nach Fend (1991) besteht ein Zusammenhang zwischen der Unsicherheit bezüglich der Festlegung auf eine berufliche Erstqualifizierung und dem sozialen Status der Herkunftsfamilie – je höher der Status ist, desto größer ist die Unsicherheit der Berufswahl. So verwundert es nicht, dass in der Gruppe derjenigen mit verunsicherter bzw. fehlender beruflicher Identitätsentwicklung vor allem Gymnasiast/inn/en

vertreten sind. Ferner stellt Fend fest (1991, S 90), dass man umso weniger aus dem Stadium der erreichten beruflichen Identitätsfindung auch auf zugrundeliegende Persönlichkeitsmerkmale schließen kann, „je mehr äußere Faktoren der Arbeitsmarktlage für bestimmte Abgängergruppen den Berufsfindungsprozeß bestimmen“. D. h. im Umkehrschluss, dass mit zunehmender Nähe des Schulabschlusses die Wahrscheinlichkeit von Zusammenhängen zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und Persönlichkeitsmerkmalen abnehmen kann. Die berichtete Schulformabhängigkeit des Auftretens der typenabhängigen Entwicklungsverläufe der Variablen „**Selbstkonzept der Begabung**“ und „**Kausalattribution**“ könnte vor dem Hintergrund dieser Überlegungen damit erklärt werden, dass die Zugehörigkeit zum Typ der verunsicherten, verzögerten oder fehlenden beruflichen Identitätsentwicklung bei Gymnasiast/inn/en und Nicht-Gymnasiast/inn/en von unterschiedlichen Faktoren beeinflusst wird. Gymnasiast/inn/en müssen sich in Hinblick auf ihre berufliche Entwicklung eher mit der Verarbeitung der Rückmeldungen über ihre „persönlichen Fähigkeiten“ auseinandersetzen als mit den „objektiven Möglichkeiten, die die regionalen und lokalen Arbeitsmärkte vorgeben“ (Fend 1991, S. 90). D. h., für Gymnasiast/inn/en besitzen die die persönlichen „Reifungsprozesse“ betreffenden Rückmeldungen aus den sozialen Entwicklungsumwelten für berufswahlrelevante Entscheidungen eine höhere Relevanz als die aktuell bestehenden objektiven Möglichkeiten auf dem realen Arbeitsmarkt. Nicht-Gymnasiasten hingegen sind gefordert, sich mit den „objektiven Möglichkeiten auseinanderzusetzen, die die regionalen und lokalen Arbeitsmärkte vorgeben“; und zwar entsprechend dem Stand ihrer „Reifungsprozesse“ (Fend 1991, S. 90).

Allerdings bietet dieser Erklärungsansatz keine inhaltliche Begründung dafür, dass sich keine Zusammenhänge zwischen der Entwicklung des **Selbstwertes** bzw. der **Leistungsängstlichkeit** und der Zugehörigkeit zu einem der Typen der beruflichen Identitätsentwicklung zeigen. Zur Erklärung der Diskrepanzen sollen methodische Probleme diskutiert werden:

(a) Wagner und Valtin berichten, dass

- Gymnasiast/inn/en ihre Begabung, gemessen an den Schulleistungen, unterschätzen, während Hauptschüler/innen sie überschätzen,

- Gymnasiast/inn/en und Realschüler/inn/en hinsichtlich schulischer Leistungsanforderungen ängstlicher sind als die Haupt- und Gesamtschüler/innen (vgl. Wagner/Valtin 2002; Valtin/Wagner 2004; Valtin/Wagner 2004a).

Hauptschüler/innen profitieren vom Übergang in die Sekundarstufe I. Gymnasiast/inn/en sind von allen Schüler/innengruppen dagegen am stärksten belastet (vgl. Valtin/Wagner 2004, 2004a).

In nachfolgenden Analysen sollte daher geprüft werden,

- ob diese schulformspezifischen Effekte der Selbstbewertung und der Leistungsängstlichkeit die Befunde zum Selbstwert und zur Leistungsängstlichkeit erklären können und ob
- die bei beiden Geschlechtern ohnehin zu beobachtende stärkere Belastung von Gymnasiast/inn/en die Effekte der Zugehörigkeit zu einem der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung nivelliert.

(b) Die Verfahren der Typenbildung unterscheiden sich: In der Konstanzer Längsschnittstudie wurde die Sicherheit über die Berufswahl mit einem Item mit drei Antwortstufen („ich weiß noch nicht genau“, „ich bin noch unsicher“, „ich weiß es überhaupt noch nicht“, Fend 1991, S. 84) erhoben. Die Zuordnung der Befragten zu den vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung basiert in der AIDA-Studie auf dem Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein eines Berufswunsches in Klasse 9. Es muss dabei berücksichtigt werden, dass es sich bei nicht angegebenen Berufswünschen auch um willentliche Nichtnennungen eines vorhandenen Berufswunsches handeln kann. Dies könnte zu Verzerrungen in der Zusammensetzung der Gruppen mit verunsicherter und fehlender beruflicher Identitätsentwicklung führen.

(c) Die Variable „**Selbstwert**“ wurde in der Konstanzer Längsschnittstudie nicht explizit operationalisiert. Fend (1991, S. 344) formuliert: „Ich-Stärke impliziert also

- positive Selbstbeschreibung,
- positive selbstbezogene Kognitionen, ...,
- und positive Selbstbewertungen.“

Aus diesem Grund wurden die Daten der in der AIDA-Studie erhobenen Variable „mangelnder Selbstwert“ in die Analyse ausgewählter Aspekte der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) mit einbezogen. Die eingesetzte Skala umfasst vier Items zu „mangelndem Selbstwert“ (vgl. Jerusalem 1984, s. Punkt 5.1.2.2.7). Eine weiterführende Analyse könnte darüber

Aufschluss geben, ob sich eventuell auf Itemebene dieser Skala die Befunde von Fend (1991) bestätigen ließen.

(d) Für die Erfassung der „**Leistungsängstlichkeit**“ wurde ein Fragebogen von Sarason (1960) eingesetzt (s. Punkt 5.1.2.2.6). Die hier berichteten Analysen basieren auf dem Gesamtscore der Skala. Auch hier sollte in einer weiterführenden Analyse geprüft werden, ob sich für einen der drei Teilaspekte der Leistungsängstlichkeit (Besorgnis, Aufgeregtheit, irrelevante Gedanken) Effekte in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einem der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung zeigen.

7.3.3 Explorative Analyse weiterer schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale

Zusätzlich zu den ausgewählten Aspekten der „Ich-Stärke“ nach Fend (1991) erfolgten explorative Analysen der Entwicklungsverläufe weiterer schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen. Diese ergänzenden Analysen belegen Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und

(1) der allgemeinen Schulfreude sowie

(2) der Leistungsmotivation,

nicht jedoch zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und

(3) der fächerspezifischen Lernfreude sowie den fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten.

(1) Für die **allgemeine Schulfreude** zeigt sich bereits ab Klasse 5 ein nachweisbarer Effekt in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einem der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung. Bei diesem einzigen sich bereits im Grundschulalter zeigenden Effekt handelt es sich um einen geschlechtsspezifischen Befund: Männliche Befragte mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung berichten im Vergleich zu den anderen drei Typen stabil eine höhere allgemeine Schulfreude. Ferner kann von Klasse 5 zu 9 eine signifikante Abnahme der allgemeinen Schulfreude bei den männlichen Befragten mit verunsicherter bzw. keiner beruflichen Identitätsentwicklung beobachtet werden.

(2) Hinsichtlich der Variable **Leistungsmotivation** zeigen sich Unterschiede in den Entwicklungsverläufen erst in der Sekundarstufe, und zwar für die Skala „Hoffnung auf Erfolg“. Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung weisen ab Klasse 7 unabhängig vom Geschlecht und der besuchten Schulform stabil deutlich günstigere Werte in der „**Leistungsmotivation (Hoffnung auf Erfolg)**“ auf als diejenigen ohne berufliche

Identitätsentwicklung. In den Klassen 8 und 9 sind die Werte der Gruppe mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung deutlich niedriger als die derjenigen mit verunsicherter bzw. verzögerter. Hinsichtlich dieser Variable zeigen sich unabhängig von Geschlecht und Schulform vier differenzielle Entwicklungsverläufe: Die günstigsten Werte berichten die Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung, die ungünstigen Werte die mit fehlender, dazwischen liegen die Werte derjenigen mit verunsicherter bzw. verzögerter beruflicher Identitätsentwicklung.

(3) In den Entwicklungsverläufen der fächerspezifischen Lernfreude und der relativen Fähigkeitsselbstkonzepte zeigen sich nur bei vier der 38 geprüften Zusammenhänge geschlechtsspezifische Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung: Diese deuten darauf hin, dass, wenn sich Zusammenhänge zeigen, Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung die günstigsten, diejenigen mit fehlender beruflicher Identitätsentwicklung die ungünstigsten Entwicklungsverläufe aufweisen. So korrespondiert eine stabile berufliche Identitätsentwicklung bei weiblichen Jugendlichen mit einer positiven Entwicklung des Fähigkeitsselbstbildes im Fach Deutsch (schriftlich) und bei männlichen Jugendlichen in Musik. Eine vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung abhängige Entwicklung der fächerspezifischen Lernfreude ist nur bei männlichen Befragten mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung zu beobachten, nicht bei männlichen Jugendlichen mit verunsicherter bzw. fehlender beruflicher Identitätsentwicklung in den Fächern Chemie und Erdkunde.

Diskussion: Die Entwicklung der Leistungsmotivation wird primär durch die Art und Weise der Leistungsrückmeldungen beeinflusst (vgl. Pekrun/Helmke 1991). Schulische Leistungsbeurteilungen, die sich an der sozialen Bezugsnorm orientieren, beeinflussen die Entwicklung bewertungsabhängiger Emotions-, Motivations- und Handlungsmuster der Schüler/innen, so zum Beispiel die der Lernfreude und der Leistungsmotivation (vgl. Pekrun/Helmke 1991, S. 39). Kinder und Jugendliche, die kontinuierlich die Rückmeldung erhalten, dass ihre schulischen Leistungen - gemessen an der sozialen Bezugsnorm - ungenügend sind,

- entwickeln ungünstige Fähigkeitsselbsteinschätzungen (vgl. Helmke 1998; Stiensmeier-Pelster/Rheinberg 2003; Oerter/Montada 2008).
- erklären Erfolg durch Anstrengung und Glück, Misserfolg jedoch durch ihre mangelnden Fähigkeiten (vgl. Nicholls 1979),

- vermeiden infolge dieses Attributionsmusters Situationen, in denen Leistungen erbracht und beurteilt werden können (vgl. Helmke 1993, S. 77).

Wiederholte schulische Misserfolge bedingen die negative affektive Besetzung der entsprechenden Anforderung. Helmke (1993, S. 78) konzeptualisiert in diesem Zusammenhang die Lernfreude als negativ oder positiv getönte schul- oder leistungsbezogene Orientierung, deren Gegenstand Lerninhalte (Unterrichtsfächer bzw. bestimmte Anforderungen innerhalb eines Unterrichtsfaches), lernbezogene Verhaltensweisen (Lern- und Leistungsaktivitäten), Personen (Lehrer) und Institutionen (Schule) sein können.

Die allgemeine Schulfreude kann demzufolge als die relativ überdauernde emotionale Besetzung bzw. affektive Tönung gegenüber der Institution Schule definiert werden. Diese affektive Komponente schulischen Lernens weist eine große Nähe zu einer Reihe von motivationspsychologischen Konstrukten auf (vgl. Helmke 1997, S. 78) und steuert in zweierlei Hinsicht die Bereitschaft, sich einer Anforderung zuzuwenden: Sowohl die Aussicht, sich einer als attraktiv erlebten Anforderung zuwenden zu können, als auch die Aussicht, diese bewältigen zu können, führen zu positiven affektiven Reaktionen. Wiederholte schulische Misserfolge, die zu einer negativen Besetzung der entsprechenden Anforderung führen, begünstigen die Entwicklung einer Vermeidungshaltung, die wiederum „auf Dauer zu kumulativen Misserfolgen und Leistungsdefiziten führt.“ (Helmke 1993, S. 77).

Diese Emotions- bzw. Attributions- und Motivationsmuster prägen nicht nur das unmittelbare Leistungshandeln und dessen emotionale Bewertung im Kontext von Schule. Fend (1991, S. 65) folgend besteht auch ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Grad der Erfolgszuversicht von Schüler/inne/n und der Entwicklung von Berufswünschen: „Erfolge und Mißerfolge in den verschiedenen Unterrichtsfächern (wirken) selektiv auf die Entwicklung von Berufswünschen (wirken)“, da die Leistungsrückmeldungen die „Selbsteinschätzungen der berufsrelevanten Kompetenzen“ beeinflusst.

Der Grad der erfolgsorientierten Leistungsmotivation lässt einen Rückschluss darauf zu, ob der schulische Alltag der Kinder eher von Erfolgserlebnissen oder eher von Misserfolgserlebnissen geprägt wird. Eine hohe erfolgsorientierte Leistungsmotivation lässt vermuten, dass diese Schüler/innen vielfältige Erfolgserlebnisse haben. Dies fördert die Entwicklung positiver Einschätzungen der eigenen Fähigkeiten und die Zuversicht, diese auch in der beruflichen Zukunft weiterentwickeln zu können. Dagegen deutet eine geringe erfolgsorientierte Leistungsmotivation darauf hin, dass diese Schüler/innen vielfältige

schulische Misserfolgserlebnisse erlebt und die Hoffnung auf Erfolg „aufgegeben“ haben. Dies befördert die Entwicklung negativer Selbsteinschätzungen. Vor dem Hintergrund der Bedeutung schulischer Misserfolge für die „Selbsteinschätzungen der berufsrelevanten Kompetenzen“ (Fend 1991, S. 65) ist zu vermuten, dass diese Kinder und Jugendlichen nicht nur schulische Leistungsanforderungen vermeiden, sondern auch die Auseinandersetzung mit ihrer eigenen als wenig erfolgversprechend antizipierten beruflichen Zukunft. Dies könnte dazu führen, dass sie häufiger zu der Gruppe derjenigen mit fehlender beruflicher Identitätsentwicklung gehören.

Zusammenhänge zwischen der fächerspezifischen Lernfreude bzw. den fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepten und den Typen der beruflichen Identitätsentwicklung sind nur ansatzweise bzw. in der Tendenz zu beobachten. In den vier Fällen, in denen Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung ausgewiesen werden, entsprechen sie den hypothetischen Annahmen. Dies deutet darauf hin, dass die theoretisch begründbaren Zusammenhänge bestehen, jedoch mit den eingesetzten Instrumenten eventuell nicht erfasst werden können. Die Erhebung der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte erfolgte in der AIDA-Studie auf der Basis der in der LOGIK- bzw. SCHOLASTIK-Studie (vgl. Weinert/Helmke 1997) verwendeten Materialien, die unter Beratung von Helmke projektspezifisch überarbeitet wurden. Im Rahmen der LOGIK- und SCHOLASTIK-Studie wurden unterschiedliche fachliche Anforderungen je Lernbereich erfasst und dann in einem fächerspezifischen Skalenwert zusammengefasst. Der Autor berichtet für diese Skalen zufriedenstellende Reliabilitäten $> .70$ (vgl. Helmke 1992, S. 92). Im Rahmen des AIDA-Projektes wurde je Lernbereich nur eine spezifische fachliche Anforderung ausgewählt. Möglicherweise ist diese methodische Herangehensweise zwar für die Abbildung von beispielsweise geschlechtsspezifischen Entwicklungsverläufen geeignet, aber weniger für die Erfassung so spezifischer Effekte wie der der Entwicklung der beruflichen Identität. So erscheint es auch hier sinnvoll, wie bei der Diskussion der Befunde zum Selbstwert und der Leistungsängstlichkeit angemerkt wurde, in weiterführenden Untersuchungen durch den Einsatz anderer bzw. modifizierter Erhebungsinstrumente den gewählten methodischen Ansatz zu evaluieren.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die hier vorliegenden Befunde der explorativen Analyse weiterer schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsmerkmale zwei bedeutsame „Zusammenhänge zwischen der ‚Tiefenstruktur‘ der Persönlichkeit der Heranwachsenden

und dem Stand der Berufsfindung“ belegen (Fend, 1991, S. 91):

- (1) Jugendliche mit einer stabilen beruflichen Identitätsentwicklung weisen geschlechts- und schulformunabhängig eine hohe erfolgsorientierte Leistungsmotivation auf.
- (2) Jungen/männliche Jugendliche mit einer stabilen beruflichen Identitätsentwicklung geben stabil eine hohe allgemeine Schulfreude an. Bei Jungen/männlichen Jugendlichen mit verunsicherter und fehlender beruflicher Identitätsentwicklung ist dagegen eine signifikante Abnahme der allgemeinen Schulfreude zu beobachten.

Daraus lässt sich schlussfolgern, dass

- (1) eine gering ausgeprägte erfolgsorientierte Leistungsmotivation und
- (2) bei Jungen/männlichen Jugendlichen eine gering ausgeprägte allgemeine Schulfreude im Grundschulalter und abnehmende allgemeine Schulfreude im Sekundarstufenalter auf eine möglicherweise krisenhafte Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“ in der Sekundarstufe I hinweisen können.

7.4 Anregungen für die pädagogische Praxis

I. Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern müssen dafür sensibilisiert werden, dass die Berufswahl ein Prozess ist, der im Kindesalter beginnt, und zwar lange bevor

- dies als gesellschaftliche Anforderung an die heranwachsende Generation herangetragen wird,
- es von Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern wahrgenommen wird und
- es den Kinder und Jugendlichen selbst bewusst ist.

II. Das Thema „Entwicklung der beruflichen Orientierung“ ist von lebensgeschichtlich so großer Bedeutung, dass es über den bisher praktizierten Umfang hinaus in Bildungs- und Lehrplänen verankert werden sollte. Notwendig erscheint dies,

- weil die Berufserfahrungen der Elterngeneration nur noch bedingt eine Orientierungshilfe bei der Berufswahl der Kindergeneration sein können,
- weil die Qualität der Beschäftigung der Kinder mit berufswahlrelevanten Themen von den Angeboten in ihren sozialen Entwicklungsumwelten bestimmt wird,
- weil sich nicht alle Kinder und Jugendlichen selbstständig mit diesem Thema auseinandersetzen.

III. Bei der Formulierung konkreter Ziele und Inhalte in den Bildungs- und Lehrplänen erweisen sich die vier Stadien der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“

von Linda S. Gottfredson als hilfreiche Orientierungspunkte. Berufswahlbezogene Bildungsprogramme müssen eine dem jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand angemessene Auseinandersetzung mit den für den Entscheidungsprozess relevanten Dimensionen ermöglichen (vgl. Gottfredson 1996):

- a) der Kategorie „Geschlecht“ (Geschlechtsrollen, geschlechtsspezifische Berufskonzepte, geschlechtshierarchische Struktur des Arbeitsmarktes)
- b) dem Prestige von Berufen bzw. milieu- und lebenslagenspezifischen Aspekten der Berufswahl,
- c) den Fähigkeiten und beruflichen Interessen.

Zu a) Die kindlichen Berufswünsche (im Sinne beruflicher Zielstellungen) spiegeln die Geschlechtsrollen und –stereotype, aber auch die horizontale Segregation in Frauen- und Männerberufe unserer Gesellschaft wider. Im Alter von drei bis sechs Jahren wird die zentrale Bedeutung der Kategorie „Geschlecht“ für die Strukturierung der sozialen Umwelt von den Kindern internalisiert (vgl. Trautner 2008). Geschlechtsrollen werden dabei als „absolut gültige Naturgesetze“ (vgl. Levy u. a., 1995) verstanden. Das Denken und Verhalten der Kinder wird in diesem Alter nach Martin (2000, zit. n. Trautner 2008, S. 635) von einer „einfachen Theorie der Intragruppenähnlichkeit und –verschiedenheit“ bestimmt. Dabei orientieren sich Kinder an der Geschlechtszugehörigkeit ihrer Interaktionspartner und auch an als geschlechtsspezifisch erkannten Verhaltensmodellen, wie sie z. B. in den Medien geboten werden. Diese Verhaltensmodelle bestimmen die geschlechtstypbezogene Wahl und Bewertung von Aktivitäten und Objekten. D. h., dass Kinder in diesem Altersbereich besonders offen dafür sein müssten, in ihr Repertoire geschlechtsspezifischer Interessen bis dahin als geschlechtsunspezifisch eingestufte Interessen zu integrieren. Darum sollten Kinder so früh wie möglich die Gelegenheit haben, alternative Geschlechtsrollenmodelle kennenzulernen und sich mit diesen auf vielfältige Weise auseinander zusetzen. Dies setzt natürlich voraus, dass das pädagogische Fachpersonal kritisch die eigenen Geschlechtsrollenstereotype, Berufskonzepte sowie die zweigeschlechtliche Organisation der Arbeitswelt reflektiert hat und professionell mit diesem Themen in der Arbeit mit den Kindern umgehen kann.

Zu b) Die in Deutschland besonders enge Koppelung von sozialem Status des Elternhauses und dem Schulerfolg der Kinder, auf den die internationalen Schulleistungsstudien in

den vergangenen Jahren immer wieder hinweisen (vgl. Bos u.a. 2008, S. 148), zeigt sich auch im Prozess der Entwicklung der beruflichen Orientierung. Empfehlungen für die pädagogische Praxis, wie „sozial bedingten Disparitäten entgegengewirkt werden kann“ (Bos u.a., 2008, S. 153), gelten damit auch für die „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“. Die kindliche Rekonstruktion der Arbeitswelt ist maßgeblich abhängig von der Teilhabe der Eltern an der beruflichen Erfahrungswelt. Die kindlichen Entwürfe eigener (Berufs-) Biographien werden von den Möglichkeiten der direkten Auseinandersetzung mit dem Thema „Beruf“ innerhalb der Familie sowie von deren milieuspezifischen materiellen, ökonomischen und kulturellen Ressourcen bestimmt. Bildungs- und Lehrpläne sollten daher so gestaltet sein, dass sie Kindern über den familialen Kontext hinausgehende Erfahrungs- und Auseinandersetzungsmöglichkeiten anbieten.

Zu c) Eine interessenadäquate Berufswahl erhöht die Erfolgsaussichten für eine befriedigende Laufbahnentwicklung (vgl. Beck u.a. 1979; Hecker 2000). Darum ist es sehr wichtig, Kinder und Jugendliche bei der Suche nach eigenen Interessen und deren Entwicklung zu unterstützen. Zum einen ist es dabei wichtig, dass Kindern und Jugendlichen in ihren sozialen Entwicklungsumwelten vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten geboten werden, zum anderen ist es wichtig, dass Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern die Kinder und Jugendlichen in diesem Prozess mit förderdiagnostischem Blick begleiten und kompetent beraten. Besonders bedeutsam ist dies in der Phase, in der sich im Jugendalter aus geschlechtsorientierten und „allgemeinen Interessen“ allmählich spezifische Interessen herauskristallisieren (vgl. Todt/Schreiber 1998).

III. Die Ausprägung und Entwicklung der allgemeinen Schul(un)freude der Jungen zum Ende der Grundschule bzw. der männlichen Jugendlichen in der Sekundarstufe kann auf eine eher krisenhafte Bewältigung der Entwicklungsaufgabe „Entwicklung einer beruflichen Orientierung“ hinweisen. Dies trifft auch – allerdings für beide Geschlechter – auf eine ungünstige Ausprägung der erfolgsorientierten Leistungsmotivation zu. Ohne Freude am und ohne Motivation zum lebenslangen Lernen sind die Komplexitäts-, Flexibilitäts- und Mobilitätsanforderungen der modernen Arbeitswelt kaum zu bewältigen (vgl. Heinz 1995; Goertz u. a. 2002, Thöne-Geyer 2006). Kinder und Jugendliche mit einer geringen allgemeinen Schulfreude und einer niedrig ausgeprägten erfolgsorientierten Leistungsmotivation haben somit ungünstige Voraussetzungen für eine erfolgreiche

Gestaltung der individuellen Berufsbiographie, erst recht, wenn sie nicht die Bereitschaft und Fähigkeit entwickeln, sich persönliche Zielsetzungen zu erarbeiten und diese zu formulieren (vgl. Heinz 1995; Goertz u. a. 2002, Thöne-Geyer 2006). Daher benötigen diese Kinder und Jugendlichen bei der Entwicklung einer beruflichen Orientierung in besonderer Weise die Unterstützung von Erzieher/inne/n, Lehrer/inne/n und Eltern.

IV. Die Methoden und Materialien, mit denen Kinder und Jugendliche bei der Entwicklung ihrer beruflichen Orientierung unterstützt werden, sollten ebenso wie die Inhalte dem jeweiligen kognitiven Entwicklungsstand der Kinder und Jugendlichen entsprechen (vgl. Gottfredson, 2005, S. 85). Im Kindergarten- und Vorschulalter wäre es beispielsweise wünschenswert, bei der Auswahl von Bilderbüchern, Geschichten und Spielen darauf zu achten, wie in ihnen Geschlechts- und Berufskonzepte dargestellt und thematisiert werden. Auch die Zusammenstellung von Spielzeugen und die Spielanregungen für Kinder im Kindergarten- und Vorschulalter bieten vielfältige Möglichkeiten, Geschlechtsstereotype altersangemessen vorzustellen und zu besprechen. Im Verlauf der Grundschulzeit und der Sekundarstufe I dagegen können tradierte Geschlechtsrollenstereotype und deren Auswirkungen auf die Organisation der Arbeitswelt explizit Gegenstand alters- und entwicklungsstandangemessener kritischer Reflexionen durch die Schüler/innen sein. Anregungen, wie berufsrelevante Inhalte in der Grundschule didaktisch-methodisch umgesetzt werden könnten, bietet beispielsweise das von Daum (vgl. 1998, 2004) befürwortete „Rahmenkonzept des (Sach-)Unterrichts des eigenen Lebens“ (vgl. Schomaker/Stockmann 2007). Der Grundgedanke dieses Konzeptes ist es, die Bearbeitung einer Sachfrage in die Auseinandersetzung mit der eigenen oder einer fremden Biographie einzubetten. Diese Vorgehensweise bietet vielfältige Ansatzpunkte, die für die Berufswahl relevanten Dimensionen Geschlecht, Prestige von Berufen, milieu- und lebenslagenspezifische Aspekte der Berufswahl sowie die Bedeutung von Fähigkeiten und beruflichen Interessen (vgl. Gottfredson 1996) anhand von ausgewählten (Berufs-) Biographien zu bearbeiten (vgl. z. B. „Berühmte Forscherinnen und Forscher im Sachunterricht“, Schomaker/Stockmann 2007, S. 249).

7.5 Ausblick

(1) Das Datenmaterial der AIDA-Studie ist bei weitem noch nicht erschöpfend ausgewertet. Die hier berichteten Ergebnisse dokumentieren eine umfassende Analyse auf der Basis zahlreicher Einzelvergleiche. Aus diesen lassen sich Hypothesen für

modellgenerierende Analyseschritte ableiten, die im Rahmen dieser Arbeit nicht mehr zu leisten waren. In weiterführenden Analysen soll mit Hilfe von linearen Regressionsanalysen der Einfluss mehrerer Prädiktorvariablen (z. B. Selbstwert, Schulleistung, Bildungsgangempfehlung, höchster Bildungsabschluss der Eltern) auf eine Kriteriumsvariable (z. B. Prestige des Berufswunsches) geprüft werden (Schmude in Vorbereitung a). Des Weiteren soll untersucht werden, ob sich nachgewiesene Zusammenhänge im Verlauf der Zeit, d. h. von Klassenstufe zu Klassenstufe, signifikant verändern. Dazu sind Auswertungen mit der Methode der Analyse zeitverschobener Kreuzkorrelationen („*Cross-Lagged Panel Analysis*“, vgl. Bortz 1993, S. 205) vorgesehen. Darüber hinaus ist beabsichtigt, diesen Ansatz auch für die Analyse kausaler Effekte zu nutzen (lineare Strukturgleichungsmodelle nach dem „*Cross-Lagged Panel-Design*“ [vgl. Calsyn 1976, Pottebaum u. a. 1986, Schnabel 1996]). Dieser Ansatz scheint besonders für die Analysen zur Entwicklung der „*tolerable level boundary*“ und der „*tolerable effort boundary*“ (Gottfredson 1981, 2002) geeignet zu sein. So könnte beispielsweise in Anlehnung an die Analysen zum „*skill development*“ und „*self-enhancement*“-Ansatz in der Selbstkonzeptforschung (vgl. van Aken u. a. 1997) die Beziehung zwischen Berufsprestige und schulischer Leistung geprüft werden: Ist die Höhe des Berufswunschprestige eher die Folge vorangegangener schulischer Leistungen oder Ursache der späteren schulischen Leistungen? Das Berufsprestige würde hierbei im Sinne einer Operationalisierung des beruflichen Selbstkonzeptes betrachtet werden. Ferner soll überprüft werden, ob der in den Einzelvergleichen herausgearbeitete Zusammenhang zwischen kindlicher Bildungsaspiration und Prestige des Berufswunsches mit Hilfe dieses methodischen Ansatzes auch mit dem Bildungsgrad der Eltern sowie dem Prestige der elterlichen Berufe in Beziehung steht. Des Weiteren ist geplant, die EGP-Klassen nach Erikson et al. (1979) in diese weiterführenden Analysen zu den Zusammenhängen zwischen dem Prestige der Berufswünsche und den Variablen zur Beschreibung der familiären Umwelt (Prestige der Berufe der Eltern, Schul- und Hochschulabschluss der Eltern) mit einzubeziehen (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.5).

(2) Neben der Modellierung von Strukturgleichungsmodellen bietet das vorliegende Datenmaterial noch weitere Auswertungsebenen:

- die Auswertung der Mehrfachnennungen bei den Berufswünschen,
- die Auswertung der 120 dreistelligen Subtypen der beruflichen Interessenorientierung nach der Holland-Codierung (s. Punkt 5.2.2.2) (Die vorliegende Untersuchung konzentriert sich ausschließlich auf den ersten Code der Holland-Codierung.),

- die Analyse der Daten von 41 Jugendlichen, die im Sinne eines „echten“ Längsschnittes mindestens an neun der insgesamt 11 Messzeitpunkte teilgenommen haben. Dies eröffnet die Möglichkeit, die quantitativen Befunde durch qualitative Auswertungen zu ergänzen und zu illustrieren.
- Die Teiluntersuchung 3 (Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und differenzielle Entwicklungsverläufe ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen) ist zum jetzigen Zeitpunkt eher als explorative Untersuchung zu beurteilen. In weiterführenden Analysen des vorhandenen Datenmaterials der AIDA-Studie sollte untersucht werden,
 - ob mit weiteren in der AIDA-Studie erhobenen Variablen die Typen der beruflichen Identitätsentwicklung noch differenzierter beschrieben werden können,
 - ob qualitative Analysen von Teilstichproben weitere Erkenntnisse liefern können, zum Beispiel die der 41 Jugendlichen des „echten“ Längsschnittes, der Hauptschüler/innen oder der einzelnen Typen der beruflichen Identitätsentwicklung.

(3) Darüber hinaus ergeben sich aus der kritischen Reflexion des Untersuchungsdesigns und den eingesetzten Untersuchungsinstrumenten Anregungen für weitere empirische Untersuchungen:

- Die Überprüfung der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie der Berufswahl“ von Linda S. Gottfredson basiert in der vorliegenden Studie ausschließlich auf Daten aus den Klasse 5 bis 9. Wünschenswert wäre es, die vorhandenen Befunde durch eine längsschnittliche Studie zu ergänzen, die im Lebensalter von drei Jahren beginnt und über die Klassenstufe 9 hinaus reicht. Damit ließen sich auch die Entwicklung der beruflichen Interessenorientierung der Jugendlichen und ihre Suche nach einem Kompromiss zwischen gewünschten und realisierbaren Erstqualifizierungen untersuchen.
- Aufgrund der positiv ausgelesenen Stichprobe konnte die Gruppe der Hauptschüler/innen in dieser Studie nur eingeschränkt berücksichtigt werden. Auch hier wären ergänzende, weiterführende Datenerhebungen notwendig, um die vorliegenden Befunde explizit für diese Gruppe interpretieren zu können.
- Das weitgehende Fehlen von Schulen aus Berliner Stadtteilen mit einem hohen Bevölkerungsanteil an Menschen mit nicht-deutscher Herkunft (vgl. König, 2006, S. 202) bedingt, dass die besondere berufswahlbezogene Situation von Kindern und

Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Rahmen dieser Forschungsarbeit nicht untersucht werden konnte.

- Für die Planung weiterführender Untersuchungen erscheint es empfehlenswert, die folgenden Aspekte explizit zu erheben:
 - den Grad der Berufsfindungsaktivitäten (Exploration bzw. „*exploration*“ , vgl. Marcia 1980)
 - den Grad der inneren Verpflichtung, die aktuell bestehende Entwicklungsaufgabe zu bewältigen (Verpflichtung bzw. „*commitment*“, Marcia 1980),
 - die Beurteilung der Selbstwirksamkeitseinschätzungen der Schüler/innen (vgl. Bandura 1977) hinsichtlich ihrer berufswahlrelevanten Entscheidungen bzw. in ihrem zukünftigen Beruf,
 - die Bedeutung globaler und regionaler Strukturen der Wirtschaft und des Ausbildungs- und Arbeitsmarktes für berufswahlrelevante Entscheidungen.
 - Hinsichtlich der Untersuchungsinstrumente zum Selbstwert, zur Leistungsängstlichkeit und Leistungsmotivation (Furcht vor Misserfolg) wäre zu prüfen, ob andere Erhebungsinstrumente zu weiterführenden Ergebnissen führen können.

(4) Vielfältige Möglichkeiten der weiteren wissenschaftlichen Beschäftigung bietet die Entwicklung und Evaluation von Programmen und Materialien, mit denen in Kindergarten und Schule alters- und entwicklungsstandangemessen berufswahlrelevante Inhalte bearbeitet werden können. Nur so wird es möglich sein, die bisher vorliegenden Erkenntnisse zur Entwicklung der beruflichen Orientierung für die pädagogische Praxis nutzbar zu machen. Ziel dieser Programme sollte es sein, die Heranwachsenden auf die eigenverantwortliche und aktive Gestaltung ihrer Erwerbsbiographie in einer zunehmend unsicher gewordenen Berufs- und Arbeitswelt vorzubereiten.

Übersichtsverzeichnis

| | | |
|--------------|--|-----|
| Übersicht 1: | Zusammenstellung Fächer je Klassenstufe, zu denen die fächerspezifische Lernfreude bzw. relativen fächerspezifischen Fähigkeitsselbstbilder erfragt werden | 120 |
| Übersicht 2: | Definition der drei Unterkategorien der Kategorie „Traumberuf“ | 187 |
| Übersicht 3: | Definition der Kategorien „Bildungsgang adäquat“ vs. „nicht Bildungsgang adäquat“ | 193 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abbildung 1: Das Rahmenmodell zur Persönlichkeitsentwicklung von Schüler/inne/n nach Pekrun und Helmke (1991, S. 43) | 34 |
| Abbildung 2: Die kognitive Landkarte der Berufe | 84 |
| Abbildung 3: Erfassung des Schul- und Hochschulabschluss der Eltern im AIDA-Projekt | 139 |
| Abbildung 4: Erfassung der Berufe der Eltern im AIDA-Projekt in Klasse 9 | 141 |
| Abbildung 5: Berufswünsche – ja oder nein (prozentuale Häufigkeiten) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 165 |
| Abbildung 6: Anzahl der berücksichtigten Berufe je Klassenstufe in Prozent (100% = 297) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 170 |
| Abbildung 7: Geschlechtstyp des Berufswunsches: Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 201 |
| Abbildung 8: Geschlechtstyp des Berufswunsches: Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 203 |
| Abbildung 9: Geschlechtstyp der Berufswünsche: Vergleich der gemittelten Kennwerte des Geschlechtstyps der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit hoher u. niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung (Querschnitt Klasse 7, 8 und 9 / Stichprobenumfänge s. Tabelle 63) | 214 |
| Abbildung 10: Geschlechtstyp der Berufswünsche: Vergleich der gemittelten Kennwerte des Geschlechtstyps der männlichen und weiblichen Jugendlichen mit hoher u. niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung (s. Tabelle 65 und 66) (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 215 |
| Abbildung 11: Vergleich der Geschlechtstypgrenze der männlichen Jugendlichen (gemittelter Kennwert des Geschlechtstyps minus Standardabweichung) und der weiblichen Jugendlichen (gemittelter Kennwert des Geschlechtstyps plus Standardabweichung) mit hoher und niedriger traditioneller Geschlechtsrollenorientierung (s. Tabelle 65 und 66) (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 218 |
| Abbildung 12: „Obere Grenze“ („ <i>tolerable effort boundary</i> “) und „untere Grenze“ („ <i>tolerable level boundary</i> “) des Prestiges der Berufswünsche in Abhängigkeit von der Bildungsaspiration (Abitur/kein Abitur) (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 195]) | 244 |
| Abbildung 13: Profile der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung | 250 |

| | |
|---|-----|
| Abbildung 14: Profile der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung | 252 |
| Abbildung 15: Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9) | 270 |
| Abbildung 16: Individueller Wert von Leistung (Beruf) in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9) | 274 |
| Abbildung 17: „Selbstkonzept der Begabung“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Gymnasiast/inn/en, Sekundarstufe I (N =762)) | 279 |
| Abbildung 18: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeit“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Gymnasiasten, Sekundarstufe I (N = 337)) | 281 |
| Abbildung 19: Allgemeine Schulfreude in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (männliche Jugendliche, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse [N =67]) | 284 |
| Abbildung 20: Entwicklung der Variablen „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Längsschnitt Klasse 7 bis 9) | 286 |

Tabellenverzeichnis

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 1: | Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) differenziert nach Geschlecht, Schulstandort und der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform | 111 |
| Tabelle 2: | Ergebnisse der inferenzstatistischen Prüfung der Verteilung der Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 112 |
| Tabelle 3: | Längsschnittstichproben – differenziert nach Geschlecht, Schulstandort und der in der Sekundarstufe I besuchten Schulform | 113 |
| Tabelle 4: | Ergebnisse der inferenzstatistischen Prüfung der Verteilung der Längsschnittstichproben | 114 |
| Tabelle 5: | Schulfreude (deskriptive Kennwerte) | 121 |
| Tabelle 6: | Items der Skala „Selbstkonzept der Begabung“ | 122 |
| Tabelle 7: | Selbstkonzept der Begabung (deskriptive Kennwerte, Reliabilitäten) | 122 |
| Tabelle 8: | Items der Skala „Kausalattribution -mangelnde Fähigkeit“ | 123 |
| Tabelle 9: | Kausalattribution – „mangelnde Fähigkeit“ (deskriptive Kennwerte, Reliabilitäten) | 124 |
| Tabelle 10: | Items der Skala „Leistungsmotivation“ (LM-Gitter von Schmalt 1976) | 124 |
| Tabelle 11: | Items der Skala „Leistungsmotivation“ (LMT von Trudewind 1975) | 125 |
| Tabelle 12: | „Leistungsmotivation“ (deskriptive Kennwerte [z-transformiert], Reliabilitäten) | 126 |
| Tabelle 13: | Beispielitems der Skala „Leistungsängstlichkeit“ | 126 |
| Tabelle 14: | Leistungsängstlichkeit (deskriptive Kennwerte) | 127 |
| Tabelle 15: | Items der Skala „mangelnder Selbstwert“ | 127 |
| Tabelle 16: | Mangelnder Selbstwert (deskriptive Kennwerte, Reliabilitäten) | 128 |
| Tabelle 17: | Mangelnder Selbstwert – Gruppenbildung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 128 |
| Tabelle 18: | Schulnoten – Gruppenbildung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 130 |
| Tabelle 19: | Dichotomisierung der Bildungsaspiration (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 132 |
| Tabelle 20: | Items der Skala „traditionelle Geschlechtsrollenorientierung“ | 134 |

| | | |
|-------------|--|-----|
| Tabelle 21: | Hohe, mittlere, niedrige Geschlechtsrollenorientierung: Besetzung der Gruppen, differenziert nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) | 135 |
| Tabelle 22: | Items der Skala „individueller Wert von Leistung (Beruf)“ | 136 |
| Tabelle 23: | Individueller Wert von Leistung (Beruf) (deskriptive Kennwerte) | 136 |
| Tabelle 24: | Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ (deskriptive Kennwerte) | 137 |
| Tabelle 25: | Items und Antwortstufen der Skala Annahme der Entwicklungsaufgabe „Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“ | 137 |
| Tabelle 26: | Schul- und Hochschulabschluss (Mutter/Vater – Querschnitte Klasse 9) | 140 |
| Tabelle 27: | Angaben zur beruflichen Situation der Eltern - Querschnitte Klasse 9 | 142 |
| Tabelle 28: | Die sechs beruflichen Interessenorientierungen nach Holland (1973, 1985) | 154 |
| Tabelle 29 | Anzahl der Berufswünsche mit Angabe des Holland-Codes (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 sowie Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 155 |
| Tabelle 30 | Anzahl der Berufswünsche mit Kennwerten für Geschlechtstyp und Prestige nach Ratschinski (2004) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 sowie Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 157 |
| Tabelle 31: | Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 165 |
| Tabelle 32: | Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 166 |
| Tabelle 33: | Berufswunsch – ja oder nein: Vergleich nach Schulform (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 168 |
| Tabelle 34: | Anzahl berücksichtigter Berufe: Vergleich nach Schulform – weibliche Jugendliche (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) | 171 |
| Tabelle 35: | Anzahl berücksichtigter Berufe: Vergleich nach Schulform – männliche Jugendliche (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) | 171 |
| Tabelle 36: | Bandbreite der berücksichtigten Berufe (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 172 |
| Tabelle 37: | Bandbreite der berücksichtigten Berufe – Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 172 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 38: | Berufliche Interessenorientierung (erster Holland-Code) Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 174 |
| Tabelle 39: | Die zehn am häufigsten genannten Berufe in Klasse 5, 6, 7, 8 und 9: getrennt nach Geschlecht (Erstwünsche) | 175 |
| Tabelle 40: | Prozentualer Anteil der zehn beliebtesten Berufe an allen Berufswunschennungen im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 176 |
| Tabelle 41: | Unterschiede bei der Beliebtheit der zehn am häufigsten genannten Berufe in Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 in Abhängigkeit vom der (zukünftigen) Schulform: Gymnasium (Fettdruck) bzw. nicht Gymnasium (<i>kursiv</i>): getrennt nach Geschlecht (Erstwünsche) | 178 |
| Tabelle 42: | Berufliche Interessenorientierung (erster Holland-Code): Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 180 |
| Tabelle 43: | Prozentualer Anteil der zehn beliebtesten Berufe an allen Berufswunschennungen im Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 180 |
| Tabelle 44: | Prozentualer Anteil der zehn beliebtesten Berufe an allen Berufswunschennungen im Vergleich nach Schulform (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 181 |
| Tabelle 45: | Stabilität des Berufswunsches (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 183 |
| Tabelle 46: | Rangreihen der beruflichen Interessenorientierungen (erster Holland-Code) (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 184 |
| Tabelle 47: | Stabilität der beruflichen Interessenorientierung (erster Holland-Code): Vergleich von Klasse 5 und 9 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 184 |
| Tabelle 48: | Stabilität der Interessenorientierung (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse, N = 44 von 136) | 185 |
| Tabelle 49: | Der Anteil von „Traumberufen“, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 189 |
| Tabelle 50: | Der Anteil von „Traumberufen“, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 190 |
| Tabelle 51: | Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und beruflichem Bildungsweg zur Realisierung des Berufswunsches (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 193 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 52: | Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und beruflichem Bildungsweg zur Realisierung des Berufswunsches: Vergleich nach Geschlecht | 194 |
| Tabelle 53: | Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und beruflichem Bildungsweg zur Realisierung des Berufswunsches (Längsschnitt von der 5. bis zur 9. Klasse, N=101 [ohne Gesamtschüler/innen]) | 196 |
| Tabelle 54: | Anzahl der Berufswünsche mit Kennwerten für den Geschlechtstyp: differenziert nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9 sowie Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 200 |
| Tabelle 55: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Geschlechtstyp“ (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 201 |
| Tabelle 56: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Geschlechtstyp“ (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 202 |
| Tabelle 57: | Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe (feminin/neutral/männlich) (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 204 |
| Tabelle 58: | Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 206 |
| Tabelle 59: | Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch Vergleich nach Schulform – weibliche Teilstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 208 |
| Tabelle 60: | Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe typisch, neutral, untypisch Vergleich nach Schulform – weibliche Teilstichprobe (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 209 |
| Tabelle 61: | Geschlechtstyp und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) Ergebnisse der bivariaten Korrelationen (Pearson) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 211 |
| Tabelle 62: | Ergebnisse der bivariaten Korrelationen (Pearson) von Geschlechtstyp und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse – weibliche Teilstichprobe) | 212 |
| Tabelle 63: | Hohe, mittlere, niedrige traditionelle Geschlechtsrollenorientierung: Besetzung der Gruppen, differenziert nach Geschlecht in der (Sekundarstufe I Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) | 213 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 64: | Hohe, mittlere, niedrige traditionelle Geschlechtsrollenorientierung: Besetzung der Gruppen, differenziert nach Geschlecht (Längsschnitt [5. bis 9. Klasse]) | 215 |
| Tabelle 65: | Geschlechtstyp des Berufswunsches: Vergleich nach Geschlecht (hohe traditionelle GRO*) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte zu den Abbildung 10 und 11 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 216 |
| Tabelle 66: | Geschlechtstyp des Berufswunsches: Vergleich nach Geschlecht (niedrige traditionelle GRO*) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte zu den Abbildungen 10 und 11 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) | 217 |
| Tabelle 67: | Prestige des Berufs der Eltern - Vergleich nach Schulform des Kindes in Sekundarstufe I deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 221 |
| Tabelle 68: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 222 |
| Tabelle 69: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 223 |
| Tabelle 70: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit vom Schul- und Hochschulabschluss (Abitur/kein Abitur bzw. ja/nein) der Eltern (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 225 |
| Tabelle 71: | Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Schulabschluss der Mutter (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 225 |
| Tabelle 72: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 226 |
| Tabelle 73: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation nach Spearman für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 227 |
| Tabelle 74: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsch“ in Abhängigkeit von der Bildungsempfehlung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 228 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 75: | Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Bildungsgangempfehlung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 228 |
| Tabelle 76: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von der Bildungsgangempfehlung (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 229 |
| Tabelle 77: | Prestige des Berufswunsches: Vergleich nach Bildungsgangempfehlung (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 229 |
| Tabelle 78: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und (zukünftiger) Schulform Sekundarstufe I (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 230 |
| Tabelle 79: | Prestige des Berufswunsches: Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 230 |
| Tabelle 80: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und (zukünftiger) Schulform Sekundarstufe I (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 231 |
| Tabelle 81: | Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Schulform in der Sekundarstufe I (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 231 |
| Tabelle 82: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit vom Selbstwert (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 232 |
| Tabelle 83: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit vom Selbstwert (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 232 |
| Tabelle 84: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 233 |
| Tabelle 85: | Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 234 |

| | | |
|-------------|---|-----|
| Tabelle 86: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 235 |
| Tabelle 87: | Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Notendurchschnitt in Mathematik, Notendurchschnitt F1 (Mathematik, Physik, Chemie) sowie Notendurchschnitt F2 (Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde, Erdkunde) (Längsschnitt Klasse 5 und 6 [N = 164] sowie Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 236 |
| Tabelle 88: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Bildungsaspiration (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9) | 237 |
| Tabelle 90: | Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Bildungsaspiration (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 237 |
| Tabelle 91: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von Geschlecht und Bildungsaspiration (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 238 |
| Tabelle 92: | Prestige des Berufswunsches - Vergleich nach Bildungsaspiration (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202]) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte | 238 |
| Tabelle 93: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von den Variablen „Bildungsgangempfehlung“, „Schulform“ und „Bildungsaspiration“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 240 |
| Tabelle 94: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen mit Messwiederholung für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ in Abhängigkeit von den Variablen „Bildungsgangempfehlung“, „Schulform“ und „Bildungsaspiration“ (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 202]) | 240 |
| Tabelle 95: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Bildungsaspiration“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9) | 241 |
| Tabelle 96: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Prestige des Berufswunsches“ (dreistufig) und Prestige der Berufe der Eltern (dreistufig), Bildungsabschluss der Eltern (zweistufig) (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 195]) | 242 |

| | | |
|--------------|--|-----|
| Tabelle 97: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Bildungsaspiration“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit sowie dem Prestige des Berufswunsches (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) | 242 |
| Tabelle 98: | Ergebnisse der bivariaten Korrelation (Spearman) für die Variable „Bildungsaspiration“ mit den Variablen zur schulischen Umwelt und zur Schülerpersönlichkeit sowie dem Prestige des Berufswunsches (Längsschnitt Klasse 7 bis 9 [N = 195]) | 243 |
| Tabelle 99: | Zusammensetzung der Längsschnittstichproben hinsichtlich Geschlecht und Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) im Vergleich der Zusammensetzung der Gesamtstichprobe am Beispiel des Querschnittes aus Klasse 9 | 246 |
| Tabelle 100: | Interessengruppentypische Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte in Klasse 9 | 253 |
| Tabelle 101: | Entwicklung der interessengruppentypischen Ausprägungen der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte von Klasse 7 zu 9 | 256 |
| Tabelle 102: | Gruppierung der Stichprobe nach Antwortverhalten auf die Frage nach Berufswunsch - absolute und prozentuale Häufigkeiten (Querschnitte Klasse 5, 6, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9) | 262 |
| Tabelle 103: | Stichprobe - absolute und prozentuale Häufigkeiten, differenziert nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9) | 262 |
| Tabelle 104: | Gruppierung der Stichprobe nach Antwortverhalten auf die Frage nach Berufswunsch absolute und prozentuale Häufigkeiten - differenziert nach Schulform (Längsschnitt Klasse 7 bis 9) | 264 |
| Tabelle 105: | Gruppierung der Stichprobe nach Antwortverhalten auf die Frage nach Berufswunsch - absolute und prozentuale Häufigkeiten - (zukünftiger) Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, Längsschnitt 5. bis 9. Klasse sowie Klasse 7 bis 9) | 265 |
| Tabelle 106: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Annahme der Entwicklungsaufgabe ‚Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit‘“ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Querschnitte, Klasse 8 und 9) | 267 |
| Tabelle 107: | „Annahme der Entwicklungsaufgabe ‚Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit‘“ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Querschnitte, Klasse 7, 8 und 9) | 268 |

| | | |
|--------------|---|-----|
| Tabelle 108: | Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“ in Abhängigkeit von der Variablen „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Querschnitte Klasse 8 und 9) | 272 |
| Tabelle 109: | „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“ in Abhängigkeit vom Variable „Antwortverhalten auf Berufswunschfrage“ (Querschnitte Klasse 8 und 9) | 272 |
| Tabelle 110: | Kausalattribution „mangelnde Fähigkeit“ (Querschnitte, männliche Jugendliche, Klasse 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte der univariaten Varianzanalyse mit Messwiederholung | 280 |

Literaturverzeichnis

- Alt, Ch. (2006). Integration durch Sprache? *Schriftenreihe des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern*. Bd. 4. Wiesbaden.
- Alt, Ch. (2005a). Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. *Schriftenreihe des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Aufwachsen in Familien*. Bd. 1.. Wiesbaden.
- Alt, Ch. (2005b). Kinderleben. Aufwachsen zwischen Familie, Freunden und Institutionen. *Schriftenreihe des Deutschen Jugendinstituts: Kinderpanel. Aufwachsen zwischen Freunden und Institutionen*. Bd. 2. Aufwachsen in Familien. Wiesbaden.
- Aschermann, E./ Schiffler, I./Danisch, B. (in Vorbereitung). *Berufsvorstellungen und Berufspräferenzen bei Grundschulkindern – Eine Studie zur Kompromiss-Theorie von Gottfredson hinsichtlich des Einflusses von Geschlecht und Status*. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Universität Köln.
- Austermann, A. (1995). Medienpädagogik. In: Lenzen, D. (Hrsg.). *Pädagogische Grundbegriffe*. Bd. 2. Einbek: Rowohlt. 1035 – 1045.
- Baethge, M./Hantsche, B./Petull, W./Voskamp, U. (1996). *Jugend. Arbeit und Identität. Lebensperspektiven und Interessenorientierung von Jugendlichen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Baethge, M. (2003). Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K.-U./Baumert, J./Leschinsky, A./Mayer, K./Trommer (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick*. Hamburg: Rowohlt. 525 – 581.
- Baethge, M. (1991). Arbeit, Vergesellschaftung, Identität; zur zunehmenden normativen Subjektivierung der Arbeit. *Soziale Welt. Zeitschrift für sozialwissenschaftliche Forschung und Praxis*. 42/1. 6 – 20.
- Baethge, M./Oberbeck, H. (1986). *Zukunft der Angestellten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Bamberg, E. (1996). *Wenn ich ein Junge wär': Alltagstheorien über geschlechtstypische berufliche Orientierungen im historischen Vergleich*. Göttingen: Hogrefe.
- Bamberg, E. (1990). Geschlechtstypische berufliche Orientierungen im historischen Wandel: Ein Vergleich zwischen 1934, 1946 und 1986. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 37, 179-190.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*. 2 . 191 – 215.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001a). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, J./Klieme, M./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Buderich. 323 – 407.
- Baumert, J./Schümer, G. (2001b) Schulformen als selektionsbedingte Lernmilieus. In: Baumert, J./Klieme, M./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Buderich. 454 - 467.
- Baumert, J./Köller, O./Schnabel, K. (2000). Schulformen als differentielle Entwicklungsmilieus – eine ungehörige Feststellung? In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GW Hrsg.). *Messung sozialer Motivation. Eine Kontroverse. Schriftenreihe des Bildungs- und Förderungswerks der GEW*. Bd. 14. Frankfurt/Main: Bildungs- und Förderungswerk der GEW.

- Baumert, J./Schnabel, K./Lehrke, M. (1998). Learning math in school: Does interest really matter? In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, K.A./Baumert, J. (Eds.). *Interest and learning*. Kiel: Institut für Pädagogik der Naturwissenschaften. 327 – 336.
- Bauer, Ch./Fleischer, E. & Schober, P. (2005). *Gender Mainstreaming in der Arbeitswelt. Grundlagenwissen für Projekte, Unternehmen und Politik*. Innsbruck: Studien Verlag.
- Baur, N. (2005). *Verlaufsanalyse: Methodologische Konsequenzen der Zeitlichkeit sozialen Handelns*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in die Moderne*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Beck, U./Brater, M./Wegner, B. (1979). Soziale Grenzen beruflicher Flexibilität. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung über Probleme der Berufswahl unter Bedingungen knapper Lehrstellen. *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Sonderdruck 12. Jg. 584 – 592. Online: UPR: <http://www.iab.de> (Recherche 03/2007)
- Becker-Schmidt, R. (1987). Die doppelte Vergesellschaftung, die doppelte Unterdrückung. In: Wagner, I./Unterkrichner, L. (Hrsg.) *Die andere Hälfte der Gesellschaft*. Wien: ÖGB.
- Beinke, L. (2000). *Elterneinfluß auf die Berufswahl*. Bad Honnet: K.H. Bock.
- Beinke, L./Wascher, U. (1993). *Unterrichtsthema Berufswahl*. Didaktik und Methodik. Darmstadt: Winklers.
- Benninghaus, H. (1996). *Einführung in die wissenschaftliche Datenanalyse* (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Bergmann, Chr./Eder, F. (1992). *Allgemeiner Interessen-Struktur-Test*. Manual. 2., korr. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Bertram, H. (1978). *Gesellschaft, Familie und moralisches Urteil*. Weinheim: Beltz.
- Bertram, B./Bien, W./Gericke, T./Höckner, M./Lappe, L./Schröpfer, H. (1994). *Gelungener Start – unsichere Zukunft?*. München: DJI.
- Beyer, L./Hilbert, J./Micheel, B. (1999). *Ein Plädoyer für Dienstleistungspolitik – Analysen, Strategien und Beispiele für Beschäftigung durch Innovation im Tertiären Sektor*. Online: UPR: www.iat.eu/aktuell/veroeff/jahrbuch/jahrb9900/02-beyer-brandel-langer-micheel.pdf (Recherche 11/2007).
- BIJU-Skalendokumentation. (nicht veröffentlicht). *Bildungsverläufe und psychosoziale Entwicklung im Jugendalter (BIJU)*. Kohorten-Längsschnittstudie des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin und des Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel.
- Bitz M./Dellmann, K./Domsch, M./Wagner, F.W. (1998). *Vahlens Kompendium der Betriebslehre*. Bd. 1 (4. Aufl.). München: Oldenbourg.
- Blossfeld, H.-P./Huinink, J. (1989). Die Verbesserung der Bildungschancen von Frauen und ihr Einfluß auf den Prozeß der Familienbildung. *Zeitschrift für Bevölkerungswissenschaften*. 15. 383 – 404.
- Blossfeld, H.-P. (1985). Berufseintritt und Berufsverlauf. Eine Kohortenanalyse über die Bedeutung des ersten Berufs in der Erwerbsbiographie. In: *Mitteilungen der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. 18. 177 – 197.
- Bordin, E.S. et al. (1963). An articulates framework for vocational development. *Journal of Counseling Psychology*. Nr. 10, 5. 107 - 117.
- Born, C. (2000). Erstausbildung und weiblicher Lebenslauf. Was (nicht nur) junge Frauen bezüglich der Berufswahl wissen sollten. In: Heinz, W.R. (Hrsg.). *Übergänge. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*. 3. Beiheft 2000. Juventa.
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. (6. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Bortz, J. (1993). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.). Berlin: Springer-Verlag.
- Bortz, J./Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. (4. Aufl.) Berlin: Springer-Verlag.

- Bos, W./Hornberg, S./Arnold, K.-H./Faust, G./Fried, L./Lankes, E.-M./Schwippert, K./Valtin, R. (Hrsg.)(2008). *IGLU-E 2006: Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippert, K., Valtin, R. & Walther, G. (2004). *IGLU: Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert/K., Walther/G. Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann.
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brose, H-G. u. a. (1986). *Berufsbiographien im Wandel*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Büchtemann, C.F. (1989). Geringe Beschäftigungswirkung – erhöhte Beschäftigungsrisiken. *Mitbestimmung* 35.
- Bulmahn, E. (2000). *Statement zum Thema "Reformperspektiven der Berufsbildungspolitik der rot-grünen Regierungskoalition"* Online: URL: <http://www.bmbf.de/pub/mr-20000328.pdf> (Recherche 03/2005).
- Statistisches Bundesamt (2006b). *Im Blickpunkt: Frauen in Deutschland 2006*. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt.
- Statistisches Bundesamt (2000). *Statistisches Jahrbuch 2000 für die Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Buer, J. van/Wahse, J.. (1999). *Berufsbildungsbericht Berlin 1999*. Senatsverwaltung für Arbeit, Berufliche Bildung und Frauen sowie Senatsverwaltung für Schule, Jugend und Sport. Berlin.
- Bußhoff, L. (1987). Berufswahlvorbereitung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.). *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Nürnberg: Medialog.
- Bühl, A./Zöfel, P. (2005). *SPSS 12. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows*. München: Pearson Studium.
- Calsyn, R. J. (1976). Guidelines for using cross-lagged panel correlation. *Representative Research in Social Psychology*. 105 – 119.
- Caspis, A./Elders, G.H. (1988). Childhood precursors of the life course: Early personality and life organization. In: Hetherington, E.M./Lerner, R.M./Perlmutter, M. (Eds.). *Child development in life-span perspective*. Hillsdale NJ: Erlbaum. 115 – 142.
- Cornelißen, W. (2006). Geschlechterdebatten in Deutschland – Eine Zwischenbilanz. Kontroversen um Kinder, Küche, Karriere. In: *DJI Bulletin* 75/2. München: DJI. 6 – 11.
- Cornelißen, W./ Gille, M./ Knothe, H., Meier, P. & Stürzer, M. (2002). Zusammenfassung. In: Cornelißen, W./ Gille, M./ Knothe, H., Meier, P. Queisser, H. & Stürzer, M. (Hrsg.) *JungeFrauen – junge Männer. Daten zu Lebensführung und Chancengleichheit*. DJI-Reihe Gender Bd. 12. Opladen: Leske + Budrich.
- Cortina, K. S./ Baumert, J./ Leschnisky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.) (2003). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg: Rowohlt.
- Daheim, H. (1967). *Der Beruf in der modernen Gesellschaft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch
- Daheim, H./Schönbauer, G. (1993). *Soziologie der Arbeitsgesellschaft. Grundzüge und Wandlungstendenzen der Erwerbsarbeit*. Weinheim und München: Juventa
- Darge, K., Wagner, C. & Valtin, R. (2003). *Bericht über das Projekt AIDA (Adaptation in der Adoleszenz)*, Berlin. Online: UPR: http://amor.rz.hu-berlin.de/~h0319kfmdownload/bericht_aida_11mzp.pdf. (Recherche 04/2004).
- Dauenheimer, D./Frey, D. (1996). Soziale Vergleichsprozesse in der Schule. In: Möller, J./Köller, O. (Hrsg.). *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz. 158 – 174.

- Daum, E. (2004). Der Sachunterricht des „eigenen Lebens“. Grundkonzeption und empirische Relevanz. In: Hempel, M. (Hrsg.). *Sich bilden im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn. 139 – 152.
- Daum, E. (1998). Die „Sache“ und das „eigene Leben“ – autobiographisches Lernen im Sachunterricht. In: Marquardt-Mau, B./Schreier, H. (Hrsg.). *Grundlegende Bildung im Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 47 – 58.
- Dedering, H. (2002). *Entwicklung der schulischen Berufsorientierung in der Bundesrepublik Deutschland*. Online: UPR: <http://www.sowie-online.de/reader/berufsorientierung/dedering.htm>. (Recherche 03/2008).
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1966). *Empfehlungen des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953 – 1965*. Stuttgart: Klett.
- Deutscher Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen (1964). Empfehlungen und Gutachten. Folge 7/8, Stuttgart: Klett.
- Deutsche Gesellschaft für Psychologie (1997). *Richtlinien zur Manuskriptgestaltung*. Aufl. 2. Göttingen: Hogrefe. 40 – 57.
- Deutsches Institut für Wirtschaftsforschung (DIW) (2000): Migration und Arbeitskräfteangebot in Deutschland bis 2050. Nr. 48. Berlin. S. 809–817.
- DJI-Jugendsurvey (2003). Quelle: Gille, M./Sardei-Biermann, S./Gaiser, W./Rijke, J. de (Hrsg.) (2006). Jugendliche und junge Erwachsene in Deutschland. Lebensverhältnisse, Werte und gesellschaftliche Beteiligung 12- bis 29-Jähriger Aus der Reihe: *DJI - Jugendsurvey 3*. Opladen: Leske und Budrich.
- DJI-Jugendsurvey (1997). Quelle: Gille, M./Krüger, W. (Hrsg.) (2000): Unzufriedene Demokraten. Politische Orientierungen der 16- bis 29jährigen im vereinigten Deutschland. *DJI-Jugendsurvey 2*. Opladen: Leske und Budrich.
- DJI-Jugendsurvey (1992). Quelle: Hoffmann-Lange, U. (Hrsg.): Jugend und Demokratie in Deutschland. *DJI-Jugendsurvey 1*. Opladen: Leske+Budrich 1995.
- Dickmeis, C. (1997). *Die Entwicklung von individuellen Werthaltungen im Jugendalter – eine Längsschnittuntersuchung*. Internationale Hochschulschriften Bd. 249. Münster: Waxmann.
- Driesel-Lange, K./Hany, E. (2005). Berufsorientierung am Ende des Gymnasiums; Die Qual der Wahl. Kracke, B./Hany, E. (Hrsg.). *Schriften zur Berufsorientierungsforschung*. Heft 1. Universität Erfurt. Erziehungswissenschaftliche Fakultät. Fachgebiet Psychologie.
- Dietzen, A. (1993). *Soziales Geschlecht. Dimensionen des Gender-Konzepts*. Opladen: Leske + Budrich.
- Diezinger, A./Rerrich, M.S. (1998). Die Modernisierung der Fürsorglichkeit in der alltäglichen Lebensführung junger Frauen: Neuerfindung des Altbekannten? In: Eifler, Ch. *Die deutsche Einheit und die Differenz weiblicher Lebensentwürfe. Politik und Zeitgeschichte*. 37 – 42.
- Dimbath, O. (2003). *Entscheidung in der individualisierten Gesellschaft: eine empirische Untersuchung zur Berufswahl in der fortgeschrittenen Moderne*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Ditton, H./Krecker, L. (1995): Qualität von Schule und Unterricht. Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 41. 4. 507-528
- Dostal, W. (2002). Der Berufsbegriff in der Berufsforschung des IAB. In: Kleinhenz, G. *IAB-Kompodium Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. BeitrAB250. 463 – 474. Online: UPR: http://doku.iab.de/beitrab/2002/beitr250_802.pdf . (Recherche: 05/2003).
- Ecarius, J./Fromme, J. (2000). Außerpädagogische Freizeit und jugendkulturelle Stile. In:

- Sander, U./ Vollbrecht, R. (Hrsg.). *Jugend im 20. Jahrhundert*. Neuwied, Berlin: Luchterhand. 147.
- Eder, F. (1988). Wichtig, aber stressig: Schule als Teil der Lebenswirklichkeit. In: Janing, H., Hexel, P. C., Luger, K./Rathmayr, B. (Hrsg.). *Schöner Vogel Jugend*. Linz: Trauner. (373 – 399).
- Elkind, D. (1990). *Total verwirrt. Teenager in der Krise*. Bergisch-Gladbach: Bastei Lübbe.
- Enquête-Kommission (2002). Schlussbericht. der Enquête-Kommission „Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik“. Online: UPR: <http://dip.bundestag.de/btd/14/088/1408800.pdf>. (Recherche: 12/2007)
- Enquête-Kommission (1998) Demographischer Wandel – Herausforderungen unserer älter werdenden Gesellschaft an den Einzelnen und die Politik. Deutscher Bundestag (Hrsg.). *Demographischer Wandel. Zweiter Zwischenbericht der Enquête-Kommission*. Zur Sache 8/98. Bonn.
- Ernst, Ch. (1996). *Berufswahl und Ausbildungsbeginn in Ost- und Westdeutschland. Eine empirisch-vergleichende Analyse in Bonn und Leipzig*. Kurzfassung der Dissertation. Philosophische Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn. Online: UPR: www.prof-ernst.de/fileadmin/downloads_allgemein/Ernst_Berufswahl.pdf. (Recherche: 04/2007).
- Fend, H. (2001). *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. 2. Aufl., Opladen: Leske + Buderich.
- Fend, H. (1991). *Identitätsentwicklung in der Adoleszenz: Lebensentwürfe, Selbstfindung und Weltaneignung in beruflichen, familiären und politisch-weltanschaulichen Bereichen. Entwicklungspsychologie der Adoleszenz in der Moderne*. (Bd. II). Bern: Huber.
- Fend, H. (1991a). Schule und Persönlichkeit: Eine Bilanz der Konstanzer Forschungen zur “Sozialisation in Bildungsinstitutionen”. In Pekrun, R./Fend, H. (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung*. (Bd. 11). Stuttgart: Enke. 9-32.
- Fend, H. (1982). *Gesamtschulen im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs*. Weinheim: Beltz.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fend, H./Stöckli, G. (1997). Der Einfluss des Bildungssystems auf die Humanentwicklung: Entwicklungspsychologie der Schulzeit. In Weinert, F.E. (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule. Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie* (Bd. 3), 1-35). Göttingen: Hogrefe.
- Ferchhoff, W. (2007). *Jugend und Jugendkulturen im 21. Jahrhundert. Lebensformen und Lebensstile. Lehrbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Filipp, S.H./Schmidt, K. (1994). Die Rolle sozioökologischer Variablen in einem Bedingungsmodell der Lebenszufriedenheit alter Menschen – eine Übersicht. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 26. 218 – 240.
- Frank, M./Hetzer, H. (1931). Berufswünsche 3-10jähriger Kinder. In: C. Bühler u. a. (Hrsg.). *Jugend und Beruf*. Heft 8. 88-100.
- Friedman, Th. L. (2005). *The World Is Flat: A Brief History of the Twenty-first Century*. New York.
- Fürstenberg, F. (1967). Die Freiheit der Berufswahl und das Problem ihrer Verwirklichung. In: Menzel, E./Fürstenberg, F. (Hrsg.). *Die Freiheit der Berufswahl*. Hannover Landeszentrale für politische Bildung. 103 – 135.
- Ganzeboom, H.B.G./De Graaf, P.M./Treiman, D.J. (1992). A standard international socio-economic index of occupational status. *Social Science Research* 21, 1-56.
- Ganzeboom, H.B.G./Treiman, D. J. (1996). Internationally Comparable Measures of

- Occupational Status fort he 1988 International Standard Classification of Occupations. *Social Science Research* 25. 201-239.
- Gediga, G./Kuhnt, T. (1998). *Praktische Methodenlehre*. Online: UPR: <http://www.psych.uni-osnabrueck.de/ggediga/www/pm98/> (Recherche 08/2005).
- Geissler, B./Oechsle, M. (1996). *Lebensplanung junger Frauen – zur widersprüchlichen Modernisierung weiblicher Lebensläufe*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Ginzberg, E. (1952). Toward a Theory of Occupational Choice. *Personell and guidance Journal*. 30. 491 – 494.
- Ginzberg, E./Ginsburg, S. W./ Axelrad, S./Herma, J.L. (1951). New York: Columbia Universal Press.
- Giarini, Orio/Liedtke, Patrick M. (1998): *Wie wir arbeiten werden*. Der neue Bericht an den Club of Rome. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Gieseke, W. (2001). Einleitung der Herausgeberin. In: Gieseke, W. (Hrsg.). *Handbuch der Frauenbildung*. Opladen: Leske + Buderich.
- Gille, M./Marbach, J. (2004). Die Arbeitsteilung von Paaren und ihre Belastung mit Zeitstress. In: Statistisches Bundesamt (Hrsg.). *Alltag in Deutschland. Analysen zur Zeitverwendung. Forum der Bundesstatistik*. Bd. Wiesbaden. 86 – 113.
- Gille, M./Sarpei-Biermann, S. (2006). Lebensentwürfe und Berufseinschätzungen von 12- bis 29-Jährigen. Jugend im neuen Jahrtausend – Angleichung der Geschlechter? *DJI Bulletin* 7/2. München: DJI. 12 – 13.
- Gildemeister, R. (2000). Geschlechterforschung (gender studies). In: Flick, U./Kardoff, E.v./Steinke, I. (Hrsg.). *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Reinbek: Rowohlt. 213 – 223
- Gläser, E. (2002). *Arbeitslosigkeit aus der Perspektive von Kindern. Eine Studie zur didaktischen Relevanz ihrer Alltagstheorien*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Glumpler, E. (1993). Kleine Mädchen wollen mehr als die Hälfte – Berufswünsche von Mädchen und Jungen. In: Pfister, G./Valtin, R. (Hrsg.). *MädchenStärken. Probleme der Koedukation in der Grundschule*. Frankfurt/Main: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband. S. 51 – 66.
- Glumpler, E./Schimmel, K. (1992). Berufsorientierung von Mädchen und Jungen im Grundschulalter. In: Glumpler, E. (Hrsg.) *Mädchenbildung Frauenbildung. Beiträge der Frauenforschung für die Lehrerinnenbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 282 – 293.
- Goertz, B./Griese, A./Heise, C. (2002). *Berufliche Ausbildung als regionaler Standortfaktor? Zentrale Aspekte des Zusammenhangs von Berufswahl und regionalem Arbeitsmarkt auf der Basis empirischer Ergebnisse*. Online: UPR: www.ruhr-uni-bochum.de/berufspaed/PDF/Harney_Schulforschung.pdf. (Recherche 04/2007).
- Goldstein, B./Oldham, J. (1979). *Children and work: A study of socialization*. New Brunswick. N.J.: Transaction Books.
- Gottfredson, L. S. (2006). Circumscription and Compromise. In: *Encyclopedia of Career Development*. CA. Sage. 1. 167 – 169.
- Gottfredson, L. S. (2005). Applying Gottfredson's Theory of Circumscription and Compromise in Career Guidance and Counseling. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. John Wiley & Sons, Inc. 71 – 100.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and self-creation. Pages 85-148 in D. Brown (Ed.), *Career choice and development* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (1996). Gottfredson's theory of circumscription and compromise. In D. Brown & L. Brooks (Hrsg.), *Career choice and development* (3. Aufl., 179 – 232). San Francisco: Jossey-Bass.

- Gottfredson, L. S. (1985). Role of Self-Concept in Vocational Theory. *Journal of Counseling Psychology*. Volume 32, Number 1. 159 – 162.
- Gottfredson, L. S. (1983). Creating and Criticizing Theory. *Journal of Vocational Behavior* 23. 203 – 212.
- Gottfredson, L. (1981). Circumscription and Compromise: A developmental Theory of Occupational Aspirations. *Journal of Counseling Psychology Monograph*. Volume 28, Number 6. 545 -579
- Gottschall, K./Voß, G. G. (Hrsg.) (2003). *Entgrenzung von Arbeit und Leben. Zum Wandel der Beziehungen von Erwerbstätigkeit und Privatsphäre im Alltag*. München/Mering: R. Hampp Verlag.
- Grimm, H. (1985). Der Spracherwerb als Lehr-Lern-Prozess. *Unterrichtswissenschaft*. 1. 6 – 16.
- Gross, P. (1994). *Die Multioptionsgesellschaft*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Groebe, N./Hurrelmann, B. (Hrsg.) (2002). *Medienkompetenz. Voraussetzungen, dimensionen, Funktionen*. Weinheim und München: Juventa.
- Grüneisen, V./Hoff, E.-H. (1977). *Familienerziehung und Lebenssituation*. Weinheim: Beltz.
- Gunn, B. (1964). Children's conceptions of occupational prestige. *Personnel and Guidance Journal*. 42. 248 – 252.
- Häfl, K./Kraft, U./Schallenberger, U. (Hrsg.) (1988). *Berufsausbildung und Persönlichkeitsentwicklung. Eine Längsschnittstudie*. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hannah, J. S./Kahn, S. E. (1989). The Relationship of Socioeconomic Status and Gender to Occupational Choices of Grade 12 Students. In: *Journal of Vocational Behaviour* (34), 161-178.
- Hansen, R./Pfeiffer, H. (1989). Bildungschancen und soziale Ungleichheit. In: Rolff, H.-G./Bauer, K.-G./ Klemm, K./Pfeiffer, H. (Hrsg.). *Jahrbuch der Schulentwicklung*. Bd. 10. Weinheim: Juventa. 51 – 86.
- Havighurst, R.J. (1982). *Developmental tasks and education* (1st ed. 1984). New York: Longman.
- Hecker, U. (2000). Ausbildungsabbruch als Problemlösung? Überlegungen zu vorzeitigem Ausstieg aus der Ausbildung. In: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) (Hrsg.). *Jugendliche in Ausbildung und Beruf*. Bonn. 55 – 65.
- Heckhausen, H. (1974). *Motivationsanalysen*. Berlin: Springer.
- Heckhausen, H./Wagner, I. (1965). Anfänge und Entwicklung der Leistungsmotivation: (II) In der Zielsetzung des Kleinkindes. *Psychologische Forschung*. 28. 179 – 235.
- Heinz, W. R. (1995). *Arbeit, Beruf und Lebenslauf. Eine Einführung in die berufliche Sozialisation*. Weinheim: Juventa.
- Helmke, A. (1985). *Instrumente der Fragebogenstudie im Rahmen des Projektes „Unterrichtsqualität und Leistungszuwachs“*. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.
- Helmke, A. (1992). *Selbstvertrauen und schulische Leistungen*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (1993). Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Klassenstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 7. 77-86.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIK-Projekt. In Weinert, F.E. & Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz.
- Helmke, A. (1998). Vom Optimisten zum Realisten? Zur Entwicklung des Fähigkeitsselbstkonzeptes vom Kindergarten bis zur 6. Klassenstufe. In Weinert, F.E., *Entwicklung im Kindesalter*. Weinheim, München: Psychologie Verlags Union.
- Hempel, M. (1996). Lebensentwürfe und Identität – Überlegungen zur Kindheitsforschung. In: M. Hempel. *Grundschulreform und Koedukation*. Weinheim: Juventa. 141 – 154.
- Hempel, M. (1997). Lebensentwürfe von Grundschulkindern – ein Forschungsthema für den

- Sachunterricht. In B. Marquardt-Mau, W. Köhnlein & R. Lauterbach. *Forschung zum Sachunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 169 – 189.
- Hempel, M. (2000). Zukunftsvorstellungen von Kindern. In: Kaiser, A./Röhner, Ch. (Hrsg.). *Kinder im 21. Jahrhundert*. Köln: Lit-Verlag
- Hempel, M./ Hartmann, J. (1995). Lebensplanung und Berufsorientierung – ein Thema für die Grundschule?. *Potsdamer Studien zur Grundschulforschung*, 4. Potsdam.
- Henderson, S., Hesketh, B./Tuffin, K. (1988). A test of Gottfredson's theory of circumscription. In: *Journal of Vocational Behaviour* (32), 37-48.
- Herbst, L./Bühner, W./Sowade, H. (1990). *Vom Marshallplan zur EWG – Die Eingliederung der BRD in der westlichen Welt*. Oldenburg.
- Hexel, P.C., Luger, K. und Rathmayr, B. (Hrsg.). *Schöner Vogel Jugend* (S. 373-399). Linz: Trauner.
- Hildeschmidt, A. (1998). Schulversagen. In: R. Oerter/L. Montada. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. 990 – 1005..
- Hill, J.P./Lynch, M.E. (1983). The intensification of gender-related role expectations during early adolescence. In Brooks-Gunn, J./Petersen, A.C. (Eds.). *Girls at puberty: Biological and psychosocial perspectives*. New York: Plenum Press. 201 – 228.
- Hoff, E.-H. (1990). *Die doppelte Sozialisation Erwachsener*. München: DJI.
- Hoff, E.H. (1994). Arbeit und Sozialisation. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Themenbereich D: Praxisgebiete. Bd. 1. Psychologie der Erziehung und Sozialisation*. Göttingen: Hogrefe. 525 – 552.
- Hoffmann, D. (2002). *Attraktion und Faszination Medien. Jugendliche Sozialisation im Kontext von Modernisierung und Individualisierung*. Münster. Hamburg. London: Lit.
- Hoffmann, D./Merkens, H. (2004). *Jugendsoziologische Sozialisationstheorien. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa.
- Holland, J. L. (1985a). *The Self-Directed Search. Professional Manual – 1985 Edition*. Odessa, Floriad: Psychological Assessment Resources.
- Holland, J.L. (1985). *Making vocational choices: A theory of vocational personalitie and work environments*. Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Holland, J.L. (1973). *Making vocational choices: A theory of careers*. Englewood-Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Holland, J. L. (1966). *The psychology of vocational choice: A theory of personality types and model environments*. Waltham, Mass.: Blaisdell.
- Hoose, D./Vorholt, D. (1997). Der Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Mädchen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. *Zeitschrift für berufskundliche Informationen und Dokumentationen*. 22. 1687 – 1694.
- Hopf, Ch./Hartwig, M. (Hrsg.) (2001). *Liebe und Abhängigkeit. Partnerschaftsbeziehungen junger Frauen*. Weinheim/München: Juventa.
- Hradil, S. (1999). *Soziale Ungleichheit in Deutschland*. 7. Aufl. Opladen: Leske + Budrich.
- Hradil, S. (1983). Die Ungleichheit der „Sozialen Lage“, In: Kreckel, R. (Hg.). *Soziale Ungleichheiten*. Göttingen: Hogrefe. 101-118
- Hunecke, M., Tully, C.J./Bäumer, D. (Hrsg.)(2002). *Mobilität von Jugendlichen. Psychologische, soziologische und umweltbezogene Ergebnisse und Gestaltungsempfehlungen*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hurrelmann, K./Wolf, H.K. (1986). *Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen*. Weinheim: Juventa.
- Huth, I. (2004). *Politische Verdrossenheit: Erscheinungsformen und Ursachen als Herausforderung für das politische System und die politische Kultur der BRD im 21. Jahrhundert*. Bd. 3 aus der Reihe Politik und Partizipation. Lit-Verlag.
- Inglehart, R. (1998). *Kultureller Umbruch*. Frankfurt: Campus.

- Instituts für Arbeits- und Berufsforschung (IAB) (2005). Höhere Bildung schützt auch in der Krise vor Arbeitslosigkeit. Die langjährige Entwicklung qualifikationsspezifischer Arbeitslosenquoten zeigt: Personen ohne Berufsabschluss haben immer schlechtere Chancen bei der Stellensuche. *Aktuelle Analysen aus dem Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit*. Ausgabe Nr. 9 / 13.6.2005. Online: UPR: doku.iab.de/kurzber/2005/kb0905.pdf. (Recherche: 03/2007).
- Jaeger, A. (1973). *Jugendliche in der Berufsentscheidung*. Weinheim: Beltz.
- Jahoda, M./Lazarsfeld, P./Zeisel, H. (1933/1975). *Die Arbeitslosen von Marienthal*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Jaide, W. (1961). *Die Berufswahl*. München: Juventa.
- Jerusalem, M. (1984). *Selbstbezogene Kognitionen in schulischen Bezugsgruppen. Eine Längsschnittstudie*. Berlin: Freie Universität.
- Jimenez, N (2006). „Traumberufe“ von bayrischen Kindern im Grundschulalter. Eine empirische Analyse nach dem Ansatz von Linda S. Gottfredson. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Jörin, S./ Stoll, F./Bergmann, Chr. / Eder, F. (2003). *Explorix – Das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung*. Göttingen: Verlag Hans Huber.
- Jungmann, W. (2004). Der Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. In: Schumacher, E. (Hrsg.). *Übergänge in Bildung und Ausbildung. Gesellschaftliche, subjektive und pädagogische Relevanzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jugendwerk der deutschen Shell (Hrsg.) (2002). *Jugend 2002. 14. Shell Jugendstudie*. Frankfurt/Main: Fischer.
- Kaiser, A. (2002). Berufsorientierung in der Grundschule. In: J. Schudy, *Berufsorientierungen der Schule. Grundlagen und Praxisbeispiele*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jurczyk, K. (2004). Elterliche Erwerbsarbeit aus Kinderperspektive: Neue Konstellationen. *Frühförderung interdisziplinär*. 23. Jahrgang. 147 – 156.
- Kanders, M. (2000). *Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern II*. Dortmund: IFS-Verlag (Beiträge zur Bildungsforschung und Schulentwicklung. 14).
- Keddi, B. (2004). Junge Frauen - Vom doppelten Lebensentwurf zum biografischen Projekt. In: Becker, R./Kortendik, B. (Hrsg.): *Handbuch der Frauen- und Geschlechterforschung. Theorie, Methoden, Empirie*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. 378-383.
- Kell, A. (2006). Berufswahl. In: Lenzen, D. (Hg.). *Pädagogische Grundbegriffe. Bd. 1: Aggression bis Interdisziplinarität*. Reinbek: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1920). *Begriff der Arbeitsschule*. Leipzig. Berlin: Verlag B. G. Teubner.
- Keupp, K.J. (1997). Von der (Un-)Möglichkeit, erwachsen zu werden. Jugend zwischen Multioptionalität und Identitätsdiffusion. In Beck, M., Chow, S./ Köster-Grotte, I. (Hrsg.). *Kinder in Deutschland: Realitäten und Perspektiven*. Tübingen: DGVt. 145 – 168.
- Kieselbach/Wacker 1987; Krüger, H. (2006). Die vergessene Zukunft, oder: Warum die Familienpolitik die Geschlechterfrage nicht überspringen kann. In: *DJI Bulletin* 74. 1/2006. München: DJI. 8 – 9.
- Klemm, K. (2003). Nach PISA: Argumente für ein Integriertes Schulsystem? *PRO.Pädagogik*. 1. 03. 50.
- Knapp, G.-A. (1990). Zur widersprüchlichen Vergesellschaftung von Frauen. In: Hoff, E.H. (Hrsg.). *Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichen und privatem Lebensstrang*. München: DJI. 17 – 52.
- Kohlberg, L.A. (1966). A cognitive developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In: Maccoby, E. (Ed.). *The Development of Sex Differences*. Paolo Alto. Calif.: Stanford University Press.
- Kohli, M. (1973). *Studium und berufliche Laufbahn*. Stuttgart: Enke.

- Kohn, M.L./Schooler, C. (1981). *Persönlichkeit, Beruf und soziale Schichtung*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006). *Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Online: UPR: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf (Recherche 03/2007).
- König, J. (2006). *Sekundarschulen als differenzielle Entwicklungsmilieus? Der Umgang mit Schule unter schulorganisatorischen Bedingungen am Beispiel des Klassenklimas, des Selbstkonzeptes und der Attribuierung bei Schülerinnen und Schülern in Klasse 7 und 8*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- König, J./Wagner, Ch. unter Mitarbeit von Schmude, C. (in Vorbereitung). Adaptation im Schulalter. Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I.
- Köller, O./Karim, A.A. (2001). *Der Einfluss der Schule auf die Intelligenzentwicklung im Jugendalter*. Vortrag auf der 15. Tagung der Fachgruppe Entwicklungspsychologie innerhalb der Deutschen Gesellschaft für Psychologie. Potsdam, 2.-5. September.
- Koppetsch, C./Burkart, G. (1999). *Die Illusion der Emanzipation. Zur Wirksamkeit latenter Geschlechtnormen im Milieuvergleich*. Konstanz: UVK.
- Kracke, B./Noack, P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen. In: Schuster, B.H./Kuhn, H.-P./Uhlendorff, H. (Hrsg.). *Entwicklung in sozialen Beziehungen*. Stuttgart: Lucius & Lucius. 169-193.
- Kracke, B. (2002). The role of personality, parents, and peers for adolescents occupational exploration. *Journal of Adolescence* 25. 19 – 30.
- Kracke, B. (1997). Parental behaviors and adolescent's career exploration. *Career Development Quarterly*. 45. 341 – 350.
- Kracke, B./Schmitt-Rodermund, E. (2001). Antecedents and consequences of adolescents career exploration. In: Nurmi (Ed.). *Navigating through adolescence: European Perspectives*. New York: Garland.
- Krampen, G./Reichle, B. (2008). Entwicklungsaufgaben im frühen Erwachsenenalter. Oerter, R./Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Krapp, A./Mandl, H. (1976). Vorhersage und Erklärung der Schulleistung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 8. 192-219.
- Kraus, W./Straus, F. (1990). Das Konzept der Patchwork-Identität: Überlegungen zur Entwicklung eines forschungsmethodischen Baukastens. *SFB-Mitteilungen*. 2. SFB 333. 5 – 20.
- Kreckel, R. (1993). Doppelte Vergesellschaftung und geschlechtsspezifische Arbeitsmarktstrukturierung. In Frerichs, P./Steinrück, M. (Hrsg.). *Soziale Ungleichheit und Geschlechterverhältnisse*. Opladen: Leske + Budrich. 51 – 63.
- Krefting, I. A./Berger, P. K./Wallace, M.J., Jr. (1978). The contribution of sex distribution, job sextyping. Two studies. *Journal of Vocational Behavior*. 13. 181 – 191.
- Kremer-Preiss, U. (1991). Junge Frauen beim Berufseinstieg. *ISO-Bericht* 47. Köln.
- Krüger, H. (1995). Dominanz im Geschlechterverhältnis: Zur Institutionalisierung von Lebensläufen. In: Becker-Schmidt, R./Knapp, G.-A. (Hrsg.). *Das Geschlechterverhältnis als Gegenstand der Sozialwissenschaften*. Frankfurt/Main: Campus. 195 – 219.
- Krüger, H. (1991). Doing gender – Geschlecht als Statuszuweisung im Berufsbildungssystem. In: Brock, D. u. a. (Hrsg.). *Übergänge in den Beruf*. Weinheim/München: Juventa.
- Krüger, H. (2006). Die vergessene Zukunft, oder: Warum die Familienpolitik die Geschlechterfrage nicht überspringen kann. *DJI Bulletin* 74/1. München: DJI. 8 – 9.
- Krüger, H./Born, C./Einemann, B./Heintze, S./Saifi, H. (Hrsg.) (1987). *Privatsache Kind*,

- Privatsache Beruf. Zur Lebenssituation von Frauen mit kleinen Kindern in unserer Gesellschaft.* Opladen: Leske + Buderich.
- Krüger, H./Born, C. (1990). Probleme der Integration von beruflicher und familialer Sozialisation in der Biographie von Frauen. In: Hoff, E.-H. (Hg.). *Die doppelte Sozialisation Erwachsener. Zum Verhältnis von beruflichem und privatem Lebensweg.* München: DJI. 53 – 73.
- Kuckartz, U. (1992). *Textanalysesysteme für die Sozialwissenschaften. Einführung in MAX und TEXTBASE ALPHA.* Stuttgart: Gustav Fischer Verlag.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW)/Landesarbeitsamt Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (1995). *Studien- und Berufswahlvorbereitung am Gymnasium.* Soest.
- Lange, E. (1978). *Berufswahl.* München: Fink.
- Lapan, R. T., Jingeleski, J. (1992). Circumscribing Vocational Aspirations in Junior High School. In: *Journal of Counseling Psychology.* 39 (1). 81-90.
- Lauer, R.H. (1974). Socialization into equality: Children's perceptions of occupational status. *Sociology and Social Research.* 58. 176 – 183.
- Lauterbach, W./ Sacher, M. (2001). Erwerbseinstieg und erste Erwerbsjahre. Ein Vergleich von vier westdeutschen Geburtskohorten. In: *KZfSS.* 53 . 2. 258-282.
- Leccardi, C. (1998). Biografische Zeitperspektive und Lebensplanung junger Frauen. In: Oechsle, M./Geissler, B. (Hrsg.). *Die ungleiche Gleichheit. Junge Frauen und der Wandel im Geschlechterverhältnis.* Opladen: Leske + Budrich. 201 – 215.
- Lehmann, R. H., Peek, R. & Gänsfuß, R. (1997). *Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU5).* Online: UPR: <http://hamburger-bildungsserver.de/welcome.phtml?unten=/schulentwicklung/lau/lau5>. (Recherche 01/2006).
- Lent, R. W./Brown, S. D./Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice and performance. *Journal of Vocational Behavior,* 45. 79 – 122.
- Lehr, U. (1970). Berufswünsche 3 – 10jähriger Kinder. Vergleichsuntersuchung 1926 und 1966. *Zeitschrift für Pädagogik.* 16. 2. 227 – 242.
- Lepius, M. R. (1961). Ungleichheit zwischen den Menschen und sozialen Schichten. In: Glass, D.V./König, R. (Hrsg.). *Soziale Schichtung und soziale Mobilität.* Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Leschinsky, A. (2003a). Die Hauptschule – Sorgenkind im Schulwesen. In: Cortina, K. S./Baumert, J./ Leschnisky, A./Mayer, K. U./Trommer, L. (Hrsg.). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland.* Hamburg: Rowohlt. 392 – 428.
- Leung, S. A., Conoley, C. W. & Scheel, M. J. (1994). The career and educational aspirations of gifted high school students: A retrospective study. *Juornal of Counseling & Development.* 72. 298-303.
- Leung, S. A., Harmon, L. W. (1990). Individual and sex differences in the zone of acceptable alternatives. In: *Journal of Counseling Psychology.* 37. 153-159.
- Leung, S. A./Plake, B. S. (1990). A choice dilemma approach for examining the relative importance of sex type and prestige preferences in the process of career choice compromise. *Journal of Counseling Psychology,* 37. 399 – 406.
- Levy,G.D./Taylor, M.G./Gelman, S.A. (1995). Traditional and evaluative aspects of flexibility in gender roles, social conventions, moral rules, and physical laws. *Child Development.* 66. 515 – 531.
- Loeber, H.-D./ Scholz, W.-D. (2003). *Von der Bildungskatastrophe zum PISA-Schock.* 2003 Online: UPR: www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/fis_list.html?feldname1=Schlagwörter&feldinhalt1...ckd=y es... - 95k. (Recherche 05/2006)
- Lundgreen, P. (2000). Schule im 20.Jahrhundert. Institutionelle Differenzierung und

- expansive Bildungsbeteiligung. *Zeitschrift für Pädagogik*. 42. Beiheft. 140 – 165.
- Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology*. (pp. 159 – 187). New York: Wiley. (Kap. 6).
- Martin, C.L. (2000). Cognitive theories of gender development. In: Eckes, T./Trautner, H.M. (Eds.). *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Mayer, K.-U. (1990). Lebensläufe und Sozialer Wandel. *Sonderheft 31 der KSfSS*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept der eigenen Begabung*. Stuttgart: Huber.
- Mayntz, R. (1961). Kritische Bemerkungen zur funktionalistischen Schichtungstheorie. In: Glass, D.V./König, R. (Hrsg.). *Soziale Schichtung und soziale Mobilität*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Meixner, J. (1996). Traumberuf oder Alptraum Beruf? Von den kindlichen Identifikationsmustern zur Berufswahl Jugendlicher und junger Erwachsener. In: K. Schober & M. Gaworek (Hrsg.). *Berufswahl: sozialisations- und Selektionsprozesse an der ersten Schwelle* (S. 37 – 46). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit.
- Meier, R. (1992). Berufsorientierung durch Berufsberatung. In: Bundesanstalt für Arbeit (Hrsg.). *Handbuch zur Berufswahlvorbereitung*. Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung der Bundesanstalt für Arbeit. 7 – 15.
- Merkens, H. (1996). Zur Stichprobenproblematik empirisch-sozialwissenschaftlicher Untersuchungen. In: Treumann, K.-P., Neubauer, G., Möller, R. und Abel, J. (Hrsg.). *Methoden und Anwendungen empirischer Forschung* (S. 67-72). Münster: Waxmann.
- Meyer, W.-U. (1984). *Das Konzept der eigenen Begabung*. Bern: Huber.
- Mikos, L. (2004). Medien als Sozialisationsinstanz und die Rolle der Medienkompetenz. In: Hoffmann, D./Merkens, H. (2004). *Jugendsoziologische Sozialisationstheorien. Impulse für die Jugendforschung*. Weinheim, München: Juventa. 157 – 172.
- Mikos, L. (2003). Amok in der Mediengesellschaft. In: Archiv der Jugendkulturen (Hrsg.). *Der Amoklauf von Erfurt*. Berlin: Archiv der Jugendkulturen. Tilsner. 46 – 74.
- Mohr, G./Otto, K. (2005). Schöne neue Arbeitswelt: Risiken und Nebenwirkungen. *Reportpsychologie*. 30/6. 260 – 267.
- Mönnich, I./Witzel, A. (1994). Arbeitsmarkt und Berufsverläufe junger Erwachsener. *Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie*. 14. 262 – 277.
- Moser, U. (1963). Zur psychoanalytischen Theorie der Berufswahl: Sublimierung, Identifizierung und berufliche Identität. *Schweizer Zeitschrift für Psychologie*. Nr. 22. 1-11.
- Mühling, T., Rost, H., Rupp, M. & Schulz, F. (2006). *Kontinuität trotz Wandel. Die Bedeutung traditioneller Familienleitbilder für die Berufsverläufe von Müttern und Vätern*. München: Juventa.
- Müller, W./Haun, D. (1994). Bildungsungleichheit im sozialen Wandel, *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 46, Heft 1, S. 1-42.
- Münchmeier, R. (1998): Mangelnde Ausbildungsreife? Anmerkungen zu einer schillernden Diskussion. In: Dostal, W./Parmentier, K./Schober, K. (Hrsg.): *Mangelnde Schulleistungen oder überzogene Anforderungen?* Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung und Bundesanstalt für Arbeit (IAB) (BeitrAB 216). 155-160.
- Neuendorff, H. (1982). Arbeitsmarktstrukturen und Tendenzen der Arbeitsmarktentwicklung. In: Littek, W. u. a. (Hrsg.). *Einführung in die Arbeits- und Industriesoziologie*. Frankfurt/Main: Suhrkamp. 186 – 207.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievements motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological review*. 91. 328 – 346.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*. 71. 94 – 99.

- Nicholls, J. G. (1978). The development of the concepts of effort and ability. Perception of academic attainment, and the understanding that difficult tasks require more ability. *Child development*, 49, 800 – 814.
- Nissen, U., Keddi, B. & Pfeil, P. (2003). *Berufsfindungsprozess von Mädchen und jungen Frauen. Erklärungsansätze und empirische Befunde*. Opladen: Leske + Buderich.
- O’Brein, G. (1986). *Psychology of Work and Unemployment*. Chichester: Wiley.
- Oerter, R. (1998). Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: R. Oerter/L. Montada. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. 84 - 120.
- Oerter, R./Dreher, E. (1998). Jugendalter. In: R. Oerter/L. Montada. *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch* (4. Aufl.). Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. 310 – 395.
- Oerter, R./Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Oesterdickhoff, G.W./Jegelta, N. (Hrsg.) (2001). *Werte und Wertewandel in westlichen Gesellschaften. Resultate und Perspektiven der Sozialwissenschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- Ostrop, G. (2005). *Realschulempfehlung – was nun? Schülerinnen und Schüler mit Realschulempfehlung und Abiturziel an Gymnasien und Realschulen*. Dissertation. Freie Universität Berlin.
- Petter, K. (2002). „Was ich einmal werden will“ – Vorstellungen über die berufliche Zukunft bei Mädchen und Jungen im Grundschulalter. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit.
- Pekrun, R. (1997): Selbstkonzept und Leistung - Dynamik ihres Zusammenspiels: Kommentar zu Möglichkeiten und Grenzen differentiellpsychologischer Analysen. In: Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.), *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz. 351 – 358.
- Pekrun, R./Helmke, A. (1991). Schule und Persönlichkeitsentwicklung: Theoretische Perspektiven und Forschungsstand. In Pekrun, R. & Fend, H. (Hrsg.), *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* (Bd. 11). Stuttgart: Enke.
- Pinquart, M./Silbereisen, R. K. (2000). Das Selbst im Jugendalter. In: Greve, W. (Hrsg.). *Psychologie des Selbst*. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union.
- Pottebaum, S. M., Keith, T. Z. & Ehly, S. w. (1986). Is there a causal relation between selfkonzept and academic achievement? *Journal of Educational Research*. 79. 140 – 144.
- Popper, K. (2005). *Logik der Forschung*. (11. Aufl.). Tübingen: Mohr Siebeck.
- Prager, U./Wieland, C. (2005). *Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Prahl, H. W. (2001). *Soziologie der Freizeit*. Paderborn: Schöningh.
- Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehner, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rolff, H.-G./Rost, J./Schiefle, U. (Hrsg.). *PSA-Konsortium Deutschland. PISA 2003. Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Zusammenfassung*. Online: UPR: www.gew.de/PISA_2003_Ergebnisse.html. (Recherche 01/2005).
- Pongratz, H.J. (2001). Arbeitskraftunternehmer als neuer Leittypus? Flexibilisierung der Arbeit und Patchwork-Biographien. *DIE-Zeitschrift für Erwachsenenbildung*. 8. 24 – 26.
- Preyer, K. (1978). *Berufs- und Betriebspädagogik. Einführung und Grundlegung*. München: Ernst Reinhard.
- Raab, E. (Hrsg.) (1996). *Jugend sucht Arbeit. Eine Längsschnittuntersuchung zum Berufseinstieg Jugendlicher*. München: DJI.

- Rabe-Kleberg, U. (1999). Wie aus Berufen für Frauen Frauenberufe werden. Ein Beitrag zur Transformation des Geschlechterverhältnisses. In: Nickel, H. M./Völker S./ Hüning, H. (Hrsg.): *Transformation. Unternehmensreorganisation. Geschlechterforschung*. Opladen: Leske+Budrich. 93-107.
- Ratschinski, G. (2004). *Berufseinschätzungen von 556 Schülerinnen und Schülern*. Unveröffentlichte Liste der Kennwerte. Institut für Berufspädagogik der Universität Hannover.
- Ratschinski, G. (2002). *Ansätze einer theoriegeleiteten Berufsorientierung und Berufsberatung als Beitrag zur Berufsbildung für benachteiligte Jugendliche*. Online: UPR: www.erz.uni-hannover.de/ifbp/sozpaed/ratsch2.doc+Forschungsberichte. (Recherche 01/2002.)
- Ratschinski, G. (2000). Selbstkonzept und berufliche Ambitionen und Orientierungen. Individuelle und differentielle Entwicklungen und Kompromissbildungen. In G. A. Straka, R. Bader & P.F.E. Sloane (Hrsg.), *Perspektiven der Berufs- und Wirtschaftspädagogik- Forschungsberichte der Frühjahrstagung 1999* (S. 77 – 86). Opladen: Leske+Budrich.
- Reeb, M. (1974). The perception of occupational structure. An intervening variable in vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*. 4. 125 – 137.
- Reichenbach, S. (2001). *Die Ausbildungsentscheidung im Dualen System der Berufsausbildung. Bestimmungsgründe der Allokation von Ausbildungsinteressen auf Lehrberufe*. Online: UPR: deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=965106705&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=965106705.pdf. (Recherche 04/2007).
- Reskin, B./Roos, P. A. (1990). *Job Queues, Gender Queues. Explaining Woman's Inroads Into Male Occupations*. Philadelphia.
- Rice, R.W./Near, J.P./Hunt, R.G. (1980). The job satisfaction/life satisfaction relationship: review of empirical research. *Basis and Applied Social Psychology*. 1. 37 – 64.
- Rifkin, J. (2004). *Der Europäische Traum. Die Vision einer leisen Supermacht*. Frankfurt/Main: Campus.
- Rifkin, J. (2000). *Access. Das Verschwinden des Eigentums. Warum wir weniger besitzen und mehr ausgeben*. Frankfurt/Main, New York: Campus.
- Rifkin, J. (1996). *Das Ende der Arbeit und ihre Zukunft*. Frankfurt/Main: Campus.
- Roe, A. (1957). Early determinations of vocational choice. *Journal of Counseling Psychology*, 4. 212–217.
- Roe, A. (1956). *The Psychology of Occupations*. New York: Wiley.
- Rost, D.H. (1991). Themenheft "Leistungsängstlichkeit". Einführung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*. 5. 81 – 83.
- Sarason, S. B. (1960). Empirical problems and theoretical findings in the use of anxiety scales. *Psychological Bulletin*, 57. 403 – 415.
- Savicks, M.L./Lent, R.W. (Eds.) (1994). *Convergence in career development theories. Implications for science and practice*. Palo Alto, Cal.: CPP Books.
- Scharmann, T. (1965). *Jugend in Arbeit und Beruf*. München: Juventa Verlag.
- Schelsky, H. (1957). *Die skeptische Generation*. Düsseldorf/Köln: Eugen Diederichs Verlag
- Schlossberg, N./Goodmann, J. (1972). A woman's place: Children's sex stereotyping of occupations. *Vocational Guidance Quarterly*. 20. 266 – 270.
- Schmalt, H. (1976). *Das LM-Gitter. Ein objektives Verfahren zur Messung des Leistungsmotivs bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Schmitt-Rodermund, E./Christmas-Best, V. E. (1999). Kranführer oder Krankenschwester – Berufliche Vorstellungen Jugendlicher aus Ost und West. In R. Silbereisen/J. Zinnecker (Hrsg.). *Entwicklung im sozialen Wandel*. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 169 – 186.

- Schmude, C. (in Vorbereitung a). Berufswahl als Entwicklungsaufgabe. In: König, J./Wagner, Ch. unter Mitarbeit von Schmude, C. (in Vorbereitung). *Adaptation im Schulalter. Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I*.
- Schmude, C. (in Vorbereitung). „Geschlechtsspezifische Berufswahl – Klischee oder Realität?“ Eingereicht bei: *Zeitschrift für Frauenforschung & Geschlechterstudien*.
- Schmude, C. (2007). Vom Traumberuf zum realistischen Berufswunsch - Information zum Forschungsprojekt „Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter - Längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen. *Zeitschrift für Berufs- und Wirtschaftspädagogik*. S: 467 - 471.
- Schmude, C. (2005). *Stabilität und Geschlechtsspezifität von Berufswünschen im Kindes- und Jugendalter*. Vortrag auf AEPF-Tagung „Veränderungsmessung und Längsschnittstudien: Neue Datengrundlagen für Bildungsforschung und Bildungsmonitoring. 17. – 19. März 2005. Berlin.
- Schmude, C. (2005 a). Schmude, Corinna: Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter (Bericht zur Habilitationsschrift). In: Valtin, R./Wagner, Ch. (2005). *Bericht an die DFG zum Projekt AIDA (Adaptation in der Adoleszenz)*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Schnabel, K. U. (1997). Lassen sich in einem latenten Differenzmodell Artefakte der Zuwachsmessung beseitigen) In: Treumann, K.-P./Neubauer, G./Möller, R./Abel, J. (Hrsg.) *Methoden und Anwendungen empirischer pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann. 197 – 206.
- Schnabel, K. U./ Alfeld, C./Eccles, J./Köller, O./Baumert, J. (2002). Parental influence on students' educational choices in the U.S.A. and Germany: Different ramifications – same effect? *Journal of Vocational Behavior*. 60. 178 – 198.
- Schumann, M./Baethge-Kinsky, V./Kuhlmann, M./Kurz, K./Neumann, U. (1994). *Trendreport Rationalisierung*. Berlin: Sigma.
- Schnabel, K. U. (1996). Lassen sich mit einem latenten Differenzmodell Artefakte der Zuwachsmessung beseitigen? In: K.-P. Treumann, G. Neubauer, r. Möller, J. Abel (Hrsg.) *Methoden und Anwendung empirisch pädagogischer Forschung*. Münster: Waxmann. 197 – 206.
- Schneider, T./Wagner, G.G. (2003). Jobben von Jugendlichen beeinträchtigt weder Schulleistungen noch Freizeit. Ergebnisse des SOPE für die Jahre 2000 bis 2002. *Wochenbericht DIW-Berlin*. 70. 38. 574 – 575.
- Schnur, P. (1999). Dienstleistungsgesellschaft auf industriellem Nährboden. *IAB-Kurzbericht Nr. 9*. Nürnberg: Bundesanstalt für Arbeit.
- Schober, K. (1994). Berufsausbildung junger Frauen in den neuen Ländern. In: Liesering, S./Rauch, A. (Hrsg.). *Hürden im Erwerbsleben. Aspekte beruflicher Segregation nach Geschlecht*. Beitrag AB 198. Nürnberg. 47 – 63.
- Schober, K./Tessaring, M. (1993). Eine unendliche Geschichte: Vom Wandel im Bildungs- und Berufswahlverhalten Jugendlicher. *Materialien aus der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung*. Nr. 3. Nürnberg: IAB.
- Schomaker, C./Stockmann, R. (Hrsg.) (2007). *Der (Sach-)Unterricht und das eigene Leben*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schwippert, K./Bos, W./ Lankes, E.-M. (2003). Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Bos, W./Lankes, E.-M./Prenzel, M./Schwippert/K., Walther/G. Valtin, R. (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster/New York: Waxmann. 265 – 302.
- Seifert, K.-H. (1977). Theorien der Berufswahl und der beruflichen Entwicklung. In: *Handbuch der Berufspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Seiffert, K.-H./Hömig, D. (Hrsg.). (1991). *Grundgesetz für die BRD. Taschenkommentar*. 4.

- Aufl. Baden-Baden: Nomos.
- Seipel, S. (2004). *Klischeeerwartungen der Erwachsenen über geschlechtsspezifische Berufswünsche von Grundschulkindern*. Humboldt-Universität zu Berlin: Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit.
- Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Jugend und Sport (2005). *Bildung für Berlin. Blickpunkt Schule*. Referat Statistik und Lehrstellenplan.
- Sengenberger, W. (1987). *Struktur und Funktionsweise von Arbeitsmärkten*. Frankfurt/New York: Campus.
- Sennet, R. (1998). *Der flexible Mensch. Die Kultur des neuen Kapitalismus*. Berlin: Berlin-Verlag.
- Shinar, E. H. (1975). Sexual stereotypes of occupations. *Journal of Vocational Behavior*. 7. 99 – 111.
- Silbereisen, R. K./Eyferth, K. (1987), *Berichte aus der Arbeitsgruppe TUdrop Jugendforschung 77/87*. Technische Universität Berlin.
- Sørensen, A. (1990). Unterschiede im Lebenslauf von Frauen und Männern. In: Mayer, K.-U. (Hrsg.): *Lebensläufe und sozialer Wandel. KZfSS. Sonderheft 31/1990*, S. 304-321.
- Simmons, R. G./Rosenberg, M. (1971). Functions of children's perceptions of the stratification system. *American Sociological Review*. 36. 235 – 249.
- Sodian, B. (2008). Entwicklung des Denkens. In: Oerter, R./Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. 436 – 479.
- Source OECD (2001). Education Policy Analysis: 2001 Edition. *Education & Skills*, vol. 2001. No. 7.1-216. Paris: Centre for Educational Research and Innovation.
- Statistisches Bundesamt (2000). *Statistisches Jahrbuch 2000 für die Bundesrepublik Deutschland*. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Statistisches Bundesamt (1992). *Klassifizierung der Berufe – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbezeichnungen (KldB 92)*. Ausgabe 1992. Stuttgart: Metzler-Poeschel.
- Stauber, B./Walther, A. (1995). *Nur Flausen im Kopf? Berufs- und Lebensentscheidungen von Mädchen und Jungen als Frage regionaler Optionen*. Bielefeld.
- Stähler, P. (2002). Geschäftsmodelle in der digitalen Ökonomie. In: Szyperski, N./Schmidt, B.-F./Scheer, A.-W./Pennel, G./Klein, S. (Hrsg.). *Electronic Commerz*. Bd. 7. 2. Aufl. EL-Verlag.
- Stecher, L. (2003). Jugend als Bildungsmoratorium . Die Sicht der Jugendlichen. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.). *Jugendzeit – Time Out?*. Opladen: Leske + Budrich. 201 – 300.
- Steinberg, L. (2005). *Adolescence*. New York: McGraw-Hill.
- Stiensmeier-Pelster, J./Rheinberg, F. (2003). *Diagnostik von Motivation und Selbstkonzept*. Göttingen: Hogrefe.
- Strümpel, B. (1985). Gehen der Arbeitsgesellschaft die Arbeiter aus? In: Noelle-Neumann, E./Strümpel, B. *Macht Arbeit krank? Macht Arbeit glücklich?* München: Piper.
- Super, D. E./Bahn, M.J. Jr., (1971). *Occupational Psychology*. London
- Super, D. E. (1957). *The psychology of careers*. New York: Harper & Row.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*. 185 – 190.
- Super, D.E./Savickas, M.L./Super, C.M. (1996). The life-span, life-space approach to careers. In: Brown, D./Brocks (Eds.). *Career choice and development* .3rd. San Francisco. CA: Jossey Bass. 121 – 178.
- Tibbetts, S.L. (1975). Sex role stereotyping in the lower grades: Part of the solution. *Journal of Vocational Behavior*. 6. 255 – 261.
- Tiedeman, D.V. (1961). Decision and vocational development. In: *Personell and Guidance Journal*. No. 40. 15-20.
- Tiedeman, D.V./O'Hara, R.P. (1963) *Career development: Choice and adjustment*. Princeton.

- Thiel, O./Valtin, R. (2002). Eine Zwei ist eine Drei ist eine Vier. Oder: Sind Zensuren aus verschiedenen Klassen vergleichbar? In: Valtin, R./Schmude, C. u. a. (Hrsg.). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa Verlag. 67 – 76.
- Todt, E. (1984). Selbstkonzept und Selbstkonzeptänderung als Mittler bei der Bewältigung von Anforderungen in der Adoleszenz. In: Olbrich, E./Todt, E. (Hrsg.). *Probleme des Jugendalters*. Berlin: Springer. 159 – 177.
- Todt, E. (1978). Das Interesse. Empirische Untersuchungen zu einem Motivationskonzept. Bern: Huber.
- Todt, E./Schreiber, S. (1998). Development of interests. In: Hoffmann, L./Krapp, A./Renninger, K.A./Baumert, J. (Eds.). *Interest and learning: Proceedings on the Seeon Conference on interest and gender*. Kiel: Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften.
- Thöne-Geyer, B. (2006). *Karriereberatung – Übersicht über ein wachsendes Berufsfeld*. Vortrag auf der Jahrestagung des Berufsverbandes der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler. 07.06.2006. Online: UPR: <http://netpaed.bvpaed.de/der-verband/vortragsunterlagen/Karriereberatung-2013-uebe> (Recherche 03/2008).
- Tölke, A. (2006). Männer und Familiengründung. In: *DJI Bulletin* 74 .1/2006. München: DJI. 25.
- Trautner, H. M. (2008). Entwicklung der Geschlechtsidentität. In: Oerter, R./Montada, L. (2008). *Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch*. 6. Aufl. Weinheim: Beltz Psychologie Verlags Union. 625 – 652.
- Trautner, H. M (1994). Geschlechtsspezifische Erziehung und Sozialisation. In: Schneewind, K.A. (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Serie Pädagogische Psychologie*. Bd. 1. Erziehung und Sozialisation. Göttingen: Hogrefe. 167 – 195.
- Trautner, H.M./ Helbing, N./Sahm, W.B./Lohaus, A. (1988). Unkenntnis – Rigidität – Flexibilität: Ein Entwicklungsmodell der Geschlechtsrollen-Stereotypisierung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 20. 105 – 120.
- Treiman, D.J. (1977). *Occupational Prestige in Comparative*. Academic Press: New York.
- Treiman, D. J. (1979). Probleme der Begriffsbildung und Operationalisierung in der international vergleichenden Mobilitätsforschung. In: Pappi, F. U. (Hrsg.). *Sozialstrukturanalysen mit Umfragedaten. Probleme der standardisierten Erfassung von Hintergrundvariablen in allgemeinen Bevölkerungsumfragen*. Königstein/Ts.: Athenäum.
- Trudewind, C. (1975). *Häusliche Umwelt und Motiventwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Tully, C. J. (2004). Arbeitsweltkontakte von Schülerinnen und Schülern an allgemeinbildenden Schulen. Empirische Befunde von Schule und Job. *ZSE*. 24. Jg./4. 408 – 430.
- Valtin, R./Darge, K./Stallmann, M./Wagner, Ch. (2002). *Berichte über das Projekt AIDA*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Valtin, R./Schmude, C. u. a. (2002). *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*. Weinheim: Juventa Verlag.
- Valtin, R./Wagner, Ch. (2005). *Bericht an die DFG zum Projekt AIDA (Adaptation in der Adoleszenz)*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Valtin, R./Wagner, Ch. (2004). Der Übergang in die Sekundarstufe I: Psychische Kosten der externen Leistungsdifferenzierung. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 51. 52 – 68.
- Valtin, R./Wagner, Ch. (2004a). Geschlechtsrollenorientierungen und ihre Beziehungen zu

- Maßen der Ich-Stärke bei Jugendlichen aus Ost- und Westberlin. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. 7. Jg. Heft 1/2004, S. 103 – 120.
- Valtin, R./Darge, K./Wagner, C. (2003). *Bericht über das Projekt AIDA*. Berlin: Humboldt Universität.
- Valtin, R./Darge, K./Ostrop, G./Wagner, C. (2000). *SABA-PLUS. Bericht für die an der Untersuchung beteiligten Schulen*. Berlin: Humboldt Universität.
- van Aken, M. A. G., Helmke, A. & Schneider, W. (1997). Selbstkonzept und Leistung – Dynamik ihres Zusammenspiels: Ergebnisse aus dem SCHOLASTTIK-Projekt. In: Weinert, E. F. & Helmke, A. (Hrsg.) *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz. 341- 350.
- Voß, G.G. (2000). Unternehmer der eigenen Arbeitskraft – Einige Folgerungen für die Bildungssoziologie. *Zse*. 20/2. 149 – 166.
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. New York: Wiley Watson
- Wagner, Ch./Valtin, R. (2002). *Selbstkonzepte und Schulleistungen von ost- und westberliner Grundschüler/innen der 4. – 6. Klasse*. Berlin: Humboldt-Universität.
- Walper, S./Schröder, R. (2002). Kinder und Zukunft. In LBS-Initiative Junge Familie (Hrsg.) *Kindheit 2001 – Das LBS-Kinderbarometer*. Opladen: Leske+Budrich.
- Waterman, A. (Ed.) (1985). *Identity in adolescence Processes and contents*. London: Jossey-Bass Inc.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (Hrsg.) (1979). *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz. 341- 350.
- Weinstein, E.A. (1958). Children's conceptions of occupational stratification. *Sociology and Social Research*. 42. 278 – 284.
- Weiß, R. (2002). Schluss: Entgrenzte Schaustellung – öffentlich verfügbares Selbst? In: Weiß, R./Groebel, J. (Hrsg.). *Privatheit im öffentlichen Raum. Medienhandeln zwischen Individualisierung und Entgrenzung*. Opladen: Leske + Budrich. 523 – 548.
- Weiß, M./Steinert, B. (2001). Institutionelle Vorgaben und ihre aktive Ausgestaltung – Die Perspektive der deutschen Schulleitungen. In: Baumert, J./Klieme, M./Neubrand, M./Prenzel, M./Schiefele, U./Schneider, W./Stanat, P./Tillmann, K.-J./Weiß, M. (Hrsg.). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Buderich. 427 – 454.
- Westermann, R. (2000). *Wissenschaftstheorie und Experimentalmethodik. Ein Lehrbuch zur Psychologischen Methodenlehre*. Göttingen: Hogrefe.
- Westermann, H.-D. (1990). *Technologie, Märkte und flexible Formen der Beschäftigung am Beispiel befristeter Arbeitsverträge*. Universität Bielefeld: Diplomarbeit.
- Welzer, P (1990). *Zwischen den Stühlen*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wetterer, A. (Hrsg.) (1995). *Die soziale Konstruktion von Geschlecht in Professionalisierungsprozessen*. Frankfurt/M: Campus.
- Wieland, R. (2000). Arbeits- und Organisationsformen der Zukunft. In: Wieland, R./Scherrer, K. (Hrsg.). *Arbeitswelten von morgen*. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag. 17 – 39.
- Winterhager-Schmid, L. (1993). Jugendzeit in der Schule. Eine angemessene Entwicklungsförderung? *Pädagogik*. 45. (1. Beiheft). 35 – 40.
- Wolf, C. (1995). Sozio-ökonomischer Status und berufliches Prestige. Ein kleines Kompendium sozialwissenschaftlicher Skalen auf der Basis der beruflichen Stellung und tätigkeit. *ZUMA-Nachrichten* 37, Jg. 19, 102-136.
- www.bundeswehr.de (Recherche 05/2008)
- www.computerbase.de/lexikon/ISCO-88 (Recherche 12/2007).
- www.pallas.iab.de/bisds/alphabet.asp (Recherche 12/2007).
- www.pub.arbeitsamt.de/hst/services/statistik/000200/html/ kldb2010/index.shtml, (Recherche 02/2008).
- Zapf, W. (1991). *Die Modernisierung moderner Gesellschaften*. Frankfurt/New York:

Campus.

Zimmermann, P. (2006). *Grundwissen Soziologie: Einführung in das Kindes- und Jugendalter*. 3. überarb. Aufl. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Zinnecker, J. (2003). Jugend als Moratorium. In: Reinders, H./Wild, E. (Hrsg.). *Jugendzeit – Time Out?*. Opladen: Leske + Budrich. 37 – 64.

Danksagung

Diese Seite meiner Habilitationsschrift möchte ich nutzen, um all denen meinen Dank auszusprechen, die mir die Umsetzung meines Forschungsvorhabens ermöglichten und mich bei der Durchführung unterstützten.

An erster Stelle gilt mein Dank der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG). Der mir von Frau Prof. Dr. Renate Valtin zur Verfügung gestellte Datensatz stammt aus Forschungsprojekten, die von der DFG finanziert wurden (Schulische Adaptation und Bildungsaspiration [SABA] und Adaptation in der Adoleszenz [AIDA]). Ein mir von der DFG bewilligtes Forschungsstipendium (1.03.2007 bis 29.02.2008) ermöglichte es mir, mich ein Jahr lang intensiv mit der Thematik und dem umfangreichen Datensatz auseinander zu setzen.

Mein ganz besonderer Dank gilt Frau Prof. Dr. Renate Valtin. Zum einen danke ich ihr dafür, dass sie mir den vollständigen Datensatz der Projekte zur Verfügung stellte, zum anderen für die zahlreichen, zeitintensiven und anregenden Gespräche und Diskussionen sowie für die unermüdlichen kritischen Reflexionen meiner Textentwürfe. Sehr hilfreich und anregend waren für mich die regelmäßigen Treffen mit ihr, PD Dr. Christine Wagner und Dr. Johannes König im Rahmen der Vorbereitung des AIDA-Sammelbandes „Adaptation im Schulalter. Persönlichkeitsentwicklung von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe I.“ (König, J./Wagner, Ch. unter Mitarbeit von Schmude, C. [in Vorbereitung]). Hier erhielt ich auch wichtige Impulse für mein eigenes Forschungsvorhaben.

An dieser Stelle möchte ich auch Frau Prof. Dr. Marianne Grassmann und Frau Prof. Dr. Ada Sasse danken. Insbesondere in den letzten Wochen ließen sie mir im Universitätsalltag die nötige Zeit meine Arbeit endgültig fertig zu stellen. Ferner gilt mein Dank auch meinen Kolleginnen und Kollegen der Abteilung Grundschulpädagogik für ihr Interesse an meinen Forschungsvorhaben und ihre aufmunternde Unterstützung.

Für die äußerst gewissenhafte Transkription und Kodierung der Berufswünsche danke ich den zahlreichen studentischen Hilfskräften, insbesondere Yonca Paker und Niko Winkel. Ein ebenso großer Dank geht auch an all die, die den endgültigen Textentwurf Korrektur lasen: Prof. Dr. Ada Sasse, Dr. Simone Börner, Christel Schnee, Birgit Riedel und Torsten Schmude und meinem Mann.

Und nicht zuletzt gilt mein Dank den Schülerinnen und Schülern für die bereitwillige Beantwortung der Fragebogen der SABA- und AIDA-Studie.

E r k l ä r u n g

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig und nur unter Verwendung der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe.

Berlin, März 2009

Anhang

Entwicklung von Berufspräferenzen im Schulalter: längsschnittliche Analyse der Entwicklung von Berufswünschen

H a b i l i t a t i o n s s c h r i f t

zur Erlangung der Lehrbefähigung im Fach
Erziehungswissenschaften

eingereicht an der

Philosophischen Fakultät IV
der Humboldt-Universität zu Berlin
Dekanin Prof. Dr. Wiltrud Gieseke

von
Dr. Corinna Schmude, geb. Zuhrt
geb. 14.08.1967 in Berlin

Gutachterinnen:

Prof. Dr. Wiltrud Gieseke
Prof. Dr. Bärbel Kracke
Prof. Dr. Renate Valtin

Eröffnung des Verfahrens:

13. Mai 2009

Ausstellung der Urkunde über die Lehrbefähigung: 27. Januar 2010

Verzeichnis der Anhänge

- Anhang 1** Tabellen zu den Erhebungsinstrumenten (s. Punkt 5.1.2)
- Anhang 2** System zur Klassifizierung der Berufswünsche und Angaben der Jugendlichen zur Berufstätigkeit ihrer Eltern
- Anhang 3** Materialien der Replikationsstudie zu den Kennwerten „Geschlechtstyp“ und „Prestige der Berufe“ (Ratschinski 2004)
- Anhang 4** Tabellen zu Punkt 6.1: „Die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9)“
- Anhang 5** Tabellen zu Punkt 6.2.1 und 6.2.2: Empirische Überprüfung der „Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson“
- Anhang 6** Dokumentation der Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen: Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte (Querschnitte) (s. Punkt 6.2.3)
- Anhang 7** Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte – graphische Darstellungen (Längsschnitte) (s. Punkt 6.2.3)
- Anhang 8** Dokumentation der Ergebnisse der varianzanalytischen Untersuchung der längsschnittlichen Entwicklungsverläufe der fächerspezifischen Lernfreude und der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte (s. Punkt 6.2.3.3.5)
- Anhang 9** Dokumentation der Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen der Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und der Entwicklung ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen (Querschnitte/Längsschnitte) (s. Punkt 6.3.2)
- Anhang 10** **Tabellen** Entwicklungsverlauf der Lernfreude in Chemie und Erdkunde (s. Punkt 6.3.2.2.4)

Tabellen zu den Erhebungsinstrumenten

(s. Punkt 5.1.2)

Tabelle 1a: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Skalen „Selbstkonzept der Begabung“, „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeit“, „Selbstwert“

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 599 | 350 | 2802 | 3098 | 3182 |
| Faktor I | | | | | |
| 1. (SB 1) | .74 | .73 | .75 | .77 | .78 |
| 2. (SB 2) | .79 | .79 | .82 | .83 | .85 |
| 3. (SB 3) | .81 | .78 | .80 | .84 | .84 |
| 4. (KA 1) | .48 | | | | |
| 5. (KA 2) | .53 | | | | |
| Faktor II | | | | | |
| 1. (SW 1) | .77 | .80 | .76 | .78 | .80 |
| 2. (SW 2) | .80 | .79 | .72 | .75 | .75 |
| 3. (SW 3) | .83 | .87 | .83 | .84 | .84 |
| 4. (SW 4) | .77 | .74 | .79 | .76 | .76 |
| Faktor III | | | | | |
| 1. (KA 1) | | .83 | .79 | .82 | .81 |
| 2. (KA 2) | | .82 | .64 | .70 | .72 |
| 3. (KA 3) | | | .77 | .77 | .79 |
| Erklärte | | | | | |
| Gesamtvarianz | 57% | 66% | 62% | 64% | 66% |

Tabelle 1b: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Skala „Individueller Wert von Leistung (Beruf)“

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------|----------|----------|
| N | 3198 | 3262 |
| 1. (WL 1) | .79 | .76 |
| 2. (WL 2) | .55 | .57 |
| 3. (WL 3) | .72 | .79 |
| Erklärte | | |
| Gesamtvarianz (%) | 31 | 32 |

Tabelle 1c: Ergebnisse der Hauptkomponentenanalyse der Items zu Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit

| | | Klasse 8 | | Klasse 9 | |
|-------------------|-------------------------------|----------|----------|----------|----------|
| N | | 3080 | | 3262 | |
| Faktor | | 1 | 2 | 1 | 2 |
| 1. | kindliches Aussehen | .56 | | .58 | |
| 2. (AE 1) | Geld verdienen | | .79 | | .76 |
| 3. (AE 2) | Selbstständigkeit | | .55 | | .57 |
| 4. | selbstständige Urlaubsreise | .70 | | .73 | |
| 5. | sich verlieben | .72 | | .64 | |
| 6. (AE 3) | Beginn einer Berufsausbildung | | .72 | | .79 |
| Erklärte | | | | | |
| Gesamtvarianz (%) | | 31 | 18 | 32 | 18 |

Tabelle 1d: „Fächerspezifisches relatives Fähigkeitsselbstkonzept“
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Deutsch | n | | | | | |
| | M | | | | | |
| | SD | | | | | |
| Lesen | n | 604 | 559 | | | |
| | M | 2.49 | 2.44 | | | |
| | SD | .069 | .69 | | | |
| Rechtschreiben | n | 603 | 558 | | | |
| | M | 2.21 | 2.14 | | | |
| | SD | .73 | .69 | | | |
| Texte schreiben | n | 602 | 557 | | | |
| | M | 2.33 | 2.29 | | | |
| | SD | .65 | .67 | | | |
| Rechnen | n | 603 | 556 | | | |
| | M | 2.43 | 2.39 | | | |
| | SD | .76 | .70 | | | |
| Bildende Kunst | n | 604 | 558 | | | |
| | M | 2.62 | 2.62 | | | |
| | SD | .79 | .73 | | | |
| Deutsch (mündlich) | n | | | 2906 | 3227 | 3390 |
| | M | | | 2.20 | 2.15 | 2.22 |
| | SD | | | .71 | .79 | .81 |
| Deutsch (schriftlich) | n | | | 2910 | 3221 | 3284 |
| | M | | | 2.05 | 2.02 | 2.10 |
| | SD | | | .80 | .86 | .87 |
| Mathematik | n | | | 2877 | 3213 | 3288 |
| | M | | | 2.29 | 2.24 | 2.28 |
| | SD | | | .91 | 1.00 | 1.00 |
| Physik | n | | | | 3224 | 3284 |
| | M | | | | 2.27 | 2.22 |
| | SD | | | | .89 | .88 |
| Chemie | n | | | | 3210 | 3290 |
| | M | | | | 2.39 | 2.19 |
| | SD | | | | .84 | .93 |
| Biologie | n | | | 2872 | 1747 | 3272 |
| | M | | | 2.39 | 2.47 | 2.39 |
| | SD | | | .73 | .80 | .78 |
| Musik | n | | | 2768 | 3136 | 3097 |
| | M | | | 2.47 | 2.41 | 2.49 |
| | SD | | | .82 | .90 | .87 |
| Bildende Kunst | n | | | | | |
| | M | | | | | |
| | SD | | | | | |
| Erdkunde | n | | | | 3175 | 3279 |
| | M | | | | 2.20 | 2.30 |
| | SD | | | | .87 | .84 |
| Informatik | n | | | | 1238 | 1635 |
| | M | | | | 2.64 | 2.61 |
| | SD | | | | .89 | .90 |

Tabelle 1d: „Fächerspezifische Lernfreude“
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|------------|------------|-------------|-------------|-------------|
| Deutsch | n | 594 | | | | |
| | M | 2.63 | | | | |
| | SD | 0.79 | | | | |
| Lesen | n | 596 | 562 | | | |
| | M | 3.08 | 3.07 | | | |
| | SD | 1.08 | .98 | | | |
| Rechtschreiben | n | 597 | 562 | | | |
| | M | 2.25 | 2.20 | | | |
| | SD | 1.09 | 1.01 | | | |
| Texte schreiben | n | 599 | 561 | | | |
| | M | 2.55 | 2.58 | | | |
| | SD | 1.13 | 1.08 | | | |
| Rechnen | n | 599 | 563 | | | |
| | M | 2.86 | 2.96 | | | |
| | SD | 1.13 | 1.04 | | | |
| Bildende Kunst | n | 599 | 561 | | | |
| | M | 3.24 | 3.26 | | | |
| | SD | 1.11 | 1.08 | | | |
| Deutsch (mündlich) | n | | | 2904 | 3254 | 3320 |
| | M | | | 2.28 | 2.23 | 2.30 |
| | SD | | | .99 | 1.03 | 1.01 |
| Deutsch (schriftlich) | n | | | 2094 | 3250 | 3315 |
| | M | | | 1.94 | 1.86 | 1.98 |
| | SD | | | 1.02 | 1.06 | 1.04 |
| Mathematik | n | | | 2901 | 3238 | 3317 |
| | M | | | 2.45 | 2.36 | 2.42 |
| | SD | | | 1.16 | 1.20 | 1.16 |
| Physik | n | | | | 3250 | 3313 |
| | M | | | | 2.32 | 2.18 |
| | SD | | | | 1.12 | 1.12 |
| Chemie | n | | | | 3235 | 3306 |
| | M | | | | 2.58 | 2.24 |
| | SD | | | | 1.06 | 1.14 |
| Biologie | n | | | 2904 | 2078 | 3312 |
| | M | | | 2.59 | 2.51 | 2.58 |
| | SD | | | 1.02 | 1.13 | .98 |
| Musik | n | | | 2793 | 3158 | 3169 |
| | M | | | 2.50 | 2.37 | 2.51 |
| | SD | | | 1.13 | 1.16 | 1.13 |
| Bildende Kunst | n | | | 2886 | 3185 | 3192 |
| | M | | | 2.89 | 2.81 | 2.79 |
| | SD | | | 1.11 | 1.13 | 1.15 |
| Erdkunde | n | | | | 3204 | 3310 |
| | M | | | | 2.34 | 2.49 |
| | SD | | | | 1.12 | 1.01 |
| Informatik | n | | | | 1377 | 1876 |
| | M | | | | 2.91 | 2.68 |
| | SD | | | | 1.15 | 1.20 |

Tabelle 1f: „Schulfreude“: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 590 | 559 | 2842 | 3221 | 3275 |
| weiblich | n | 283 | 262 | 1513 | 1702 | 1715 |
| | M | 2.71 | 2.67 | 2.34 | 2.17 | 2.22 |
| | SD | .95 | .86 | .76 | .82 | .81 |
| männlich | n | 307 | 297 | 1329 | 1519 | 1560 |
| | M | 2.44 | 2.46 | 2.17 | 1.99 | 2.09 |
| | SD | 1.04 | .95 | .83 | .91 | .93 |
| | Z | -3.30 | -2.75 | -5.16 | -5.28 | -3.23 |
| | p* | .001 | .006 | .000 | .000 | .001 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1g: „Schulfreude“: Vergleich nach Schulstandort
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | | | | 3221 | 3287 |
| Berlin-Ost | n | 371 | 351 | 1640 | 1742 | 1846 |
| | M | 2.56 | 2.60 | 2.28 | 2.13 | 2.21 |
| | SD | 1.00 | .86 | .75 | .81 | .83 |
| Berlin-West | n | 465 | 209 | 1202 | 1479 | 1441 |
| | M | 2.51 | 2.49 | 2.24 | 2.04 | 2.10 |
| | SD | 1.05 | 1.00 | .86 | .94 | .91 |
| | Z | | | | -2.88 | -3.48 |
| | p* | | | | .004 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1h: „Schulfreude“: Vergleich nach Schulform
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 591 | 560 | 2842 | 3221 | 3287 |
| Gymnasium | n | 126 | 138 | 1405 | 1517 | 1459 |
| | M | 2.80 | 2.64 | 2.31 | 2.18 | 2.17 |
| | SD | .80 | .94 | .76 | .84 | .88 |
| Nicht-Gymnasium | n | 465 | 422 | 1437 | 1704 | 1828 |
| | M | 2.51 | 2.54 | 2.21 | 2.17 | 2.15 |
| | SD | 1.05 | .90 | .89 | .86 | .87 |
| | Z | -2.60 | | -2.91 | -5.78 | |
| | p* | .009 | | .004 | .000 | |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1i: „Selbstkonzept der Begabung“: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 599 | 350 | 2802 | 3098 | 3182 |
| weiblich | n | 282 | 156 | 1484 | 1628 | 1674 |
| | M | 1.09 | 1.23 | 1.10 | 1.11 | 1.19 |
| | SD | .62 | .61 | .53 | .61 | .63 |
| männlich | n | 317 | 144 | 1318 | 1470 | 1508 |
| | M | 1.45 | 1.23 | 1.40 | 1.49 | 1.54 |
| | SD | .72 | .58 | .61 | .66 | .66 |
| | Z | -6.37 | -3.27 | -13.17 | -16.13 | -15.15 |
| | p* | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1j: „Selbstkonzept der Begabung“: Vergleich nach Schulstandort
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 599 | 348 | 2802 | 3098 | 3195 |
| Berlin-Ost | n | 376 | 144 | 1630 | 1681 | 1804 |
| | M | 2.56 | 1.23 | 1.20 | 1.23 | 1.29 |
| | SD | 1.00 | .58 | .55 | .81 | .65 |
| Berlin-West | n | 223 | 204 | 1172 | 1417 | 1391 |
| | M | 1.34 | 1.45 | 1.29 | 1.37 | 1.44 |
| | SD | .71 | .69 | .63 | .69 | .68 |
| | Z | | -2.71 | -3.24 | | -6.62 |
| | p* | | .006 | .001 | | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1k: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 592 | 550 | 2852 | 3182 | 3254 |
| weiblich | n | 251 | 261 | 1514 | 1675 | 1699 |
| | M | 1.02 | 1.01 | 1.25 | 1.35 | 1.31 |
| | SD | .78 | .72 | .61 | .61 | .62 |
| männlich | n | 341 | 289 | 1338 | 1507 | 1555 |
| | M | 1.03 | .91 | 1.13 | 1.21 | 1.13 |
| | SD | .80 | .74 | .61 | .66 | .66 |
| | Z | | -2.46 | -4.13 | -6.57 | -7.21 |
| | p* | | .014 | .000 | .000 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1l: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“: Vergleich nach Schulform
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 592 | 550 | 2852 | 3182 | 3254 |
| Gymnasium | n | 128 | 135 | 1411 | 1497 | 1441 |
| | M | .58 | .62 | 1.10 | 1.20 | 1.15 |
| | SD | .59 | .56 | .55 | .60 | .63 |
| Nicht-Gymnasium | n | 464 | 415 | 1441 | 1685 | 1813 |
| | M | 1.11 | 1.07 | 1.29 | 1.36 | 1.28 |
| | SD | .80 | .74 | .65 | .66 | .65 |
| | Z | -2.90 | -3.97 | -5.56 | -4.28 | -3.98 |
| | p* | .004 | .000 | .000 | .000 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1m: „Leistungsmotivation – Furcht vor Misserfolg“: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 556 | 2861 | 3065 | 3189 |
| weiblich | n | 259 | 1518 | 1626 | 1666 |
| | M | .04 | .05 | .17 | .20 |
| | SD | .97 | .98 | .97 | .99 |
| männlich | n | 297 | 1343 | 1439 | 1523 |
| | M | -.04 | -.05 | -.19 | -.22 |
| | SD | 1.02 | 1.03 | .98 | .96 |
| | Z | | -1.98 | -9.10 | -8.24 |
| | p* | | .047 | .000 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1n: „Leistungsängstlichkeit“: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 561 | 491 | 2715 | 2973 | 3093 |
| weiblich | n | 264 | 232 | 1450 | 1547 | 1609 |
| | M | .44 | .42 | .52 | .46 | .44 |
| | SD | .22 | .23 | .21 | .23 | .23 |
| männlich | n | 297 | 259 | 1265 | 1426 | 1484 |
| | M | .35 | .35 | .42 | .36 | .32 |
| | SD | .22 | .23 | .21 | .21 | .22 |
| | Z | -3.00 | -3.05 | -3.12 | -3.36 | -2.83 |
| | p* | .003 | .002 | .002 | .001 | .005 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1o: „Leistungsängstlichkeit“: Vergleich nach Schulstandort
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|-----------|----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 561 | 491 | 2715 | 2973 | 3093 |
| Berlin-Ost | n | 358 | 315 | 1573 | 1623 | 1797 |
| | M | .41 | .40 | .49 | .43 | .40 |
| | SD | .80 | .22 | .21 | .22 | .23 |
| Berlin-West | n | 203 | 176 | 1142 | 1350 | 1390 |
| | M | | .35 | .35 | .45 | .39 |
| | SD | .22 | .24 | .22 | .23 | .24 |
| | Z | -3.15 | -2.10 | -4.63 | -3.60 | -3.29 |
| | p* | .002 | .036 | .000 | .005 | .001 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1p: „Selbstwert“: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 585 | 344 | 2818 | 3112 | 3187 |
| weiblich | n | 253 | 155 | 1489 | 1631 | 1655 |
| | M | 1.11 | .88 | .84 | .97 | .93 |
| | SD | .79 | .74 | .61 | .65 | .63 |
| männlich | n | 284 | 189 | 1329 | 1481 | 1511 |
| | M | .92 | .68 | .70 | .76 | .74 |
| | SD | .83 | .69 | .58 | .59 | .62 |
| | Z | -3.74 | -2.18 | -5.38 | -6.78 | -6.57 |
| | p* | .000 | .029 | .000 | .000 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1q Gesamtmittelwerte der Zeugnisnoten in Klasse 5 und 6 sowie die Notendurchschnitte für Mathematik, Physik und Chemie (F 1) sowie Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde und Erdkunde (F 2) (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | SABA | | AIDA | | |
|-------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N* | 282 | 269 | 1939 | 2954 (F1) | 3079 (F1) |
| | | | 1909 (F2) | 2937 (F2) | 2812 (F2) |
| Kein Berufswunsch | | | Mathematik | F1 | |
| n | 97 | 93 | 1087 | 1551 | 1445 |
| M | 2,44 | 2,68 | 2,98 | 2,99 | 3,13 |
| SD | 0,77 | 0,84 | 0,88 | 0,74 | 0,84 |
| | | | F2 | | |
| n | | | 1076 | 1533 | 1304 |
| M | | | 2,97 | 3,17 | 3,17 |
| SD | | | 0,64 | 0,71 | 0,71 |
| Berufswunsch | | | Mathematik | F1 | |
| n | 185 | 176 | 852 | 1403 | 1634 |
| M | 2,46 | 2,44 | 3,01 | 3,03 | 3,22 |
| SD | 0,75 | 0,79 | 0,93 | 0,71 | 0,79 |
| | | | F2 | | |
| n | | | 833 | 1404 | 1508 |
| M | | | 2,92 | 3,14 | 3,23 |
| SD | | | 0,64 | 0,67 | 0,67 |

Tabelle 1r Gesamtmittelwerte der Zeugnisnoten in Klasse 5 und 6 sowie die Notendurchschnitte für Mathematik, Physik und Chemie (F 1) sowie Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde und Erdkunde (F 2) (Längsschnitt von Klasse 5 bis 9 und Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | SABA | | AIDA | | |
|--------------|-------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Längsschnitt | | | Mathematik | F1 | |
| n | 130 | 122 | 133 | 123 | 108 |
| M | 2,39 | 2,46 | 2,89 | 2,84 | 3,14 |
| SD | 0,69 | 0,74 | 0,77 | 0,62 | 0,67 |
| (F2) | | | | | |
| n | | | 133 | 126 | 127 |
| M | | | 2,86 | 3,09 | 3,09 |
| SD | | | 0,57 | 0,65 | 0,71 |
| Querschnitte | | | Mathematik | F1 | |
| n | 452 | 447 | 1939 | 2831 | 2705 |
| M | 2,65 | 2,72 | 2,99 | 3,02 | 3,20 |
| SD | 0,84 | 0,88 | 0,89 | 0,73 | 0,69 |
| (F2) | | | | | |
| n | | | 2774 | 2811 | 2953 |
| M | | | 3,03 | 3,16 | 3,18 |
| SD | | | 0,68 | 0,69 | 0,81 |
| Z | -3,07 | -2,85 | | -2,68 | |
| p | .000 | .000 | | .000 | |
| Z (F2) | | | -2,8 | | |
| P | | | .000 | | |

P(2-seitig)

Tabelle 1s: Notendurchschnitte für Mathematik, Physik und Chemie (F 1) in Klasse 8 sowie Deutsch, Englisch, Geschichte/Sozialkunde und Erdkunde (F 2) in Klasse 9 im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------|----------|------------------|------------------|
| N | | 2954 (F1) | 2937 (F2) |
| Geschlecht | | | |
| Kein Berufswunsch | | | |
| weiblich | n | 768 | 752 |
| | M | 2,95 | 3,03 |
| | SD | 0,75 | 0,71 |
| männlich | n | 783 | 781 |
| | M | 3,03 | 3,29 |
| | SD | 0,74 | 0,68 |
| Berufswunsch | | | |
| weiblich | n | 794 | 799 |
| | M | 3,05 | 3,07 |
| | SD | 0,72 | 0,67 |
| männlich | n | 609 | 605 |
| | M | 3,01 | 3,23 |
| | SD | 0,72 | 0,67 |

Tabelle 1t: Skala „individueller Wert von Leistung [Beruf]“: Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|
| N | | 3198 | 3262 |
| weiblich | n | 1683 | 1702 |
| | M | 2.17 | 2.20 |
| | SD | .53 | .50 |
| männlich | n | 1515 | 1560 |
| | M | 2.14 | 2.11 |
| | SD | .54 | .53 |
| | Z | | -4.65 |
| | p* | | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1u: Skala „individueller Wert von Leistung (Beruf)“: Vergleich nach Schulstandort (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------|----------|-----------------|-----------------|
| N | | 3198 | 3262 |
| Berlin-Ost | n | 1734 | 1837 |
| | M | 2.12 | 2.13 |
| | SD | .53 | .51 |
| Berlin-West | n | 1464 | 1425 |
| | M | 2.19 | 2.19 |
| | SD | .54 | .51 |
| | Z | -3.67 | -3.27 |
| | p* | .000 | .001 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1v: Skala „individueller Wert von Leistung [Beruf]“: Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------------|----------|-----------------|-----------------|
| N | | 3198 | 3262 |
| Gymnasium | n | 1511 | 1445 |
| | M | 2.09 | 2.09 |
| | SD | .53 | .50 |
| Nicht-Gymnasium | n | 1687 | 1817 |
| | M | 2.21 | 2.21 |
| | SD | .53 | .52 |
| | Z | -5.74 | -7.19 |
| | p* | .000 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1w: Skala „Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“: Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|
| N | | 3080 | 3262 |
| weiblich | n | 1629 | 1668 |
| | M | 2.11 | 2.24 |
| | SD | .47 | .47 |
| männlich | n | 1451 | 1515 |
| | M | 2.17 | 2.25 |
| | SD | .49 | .51 |
| Z | | -3.74 | |
| p* | | .000 | |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1x: Skala „Annahme der Entwicklungsaufgabe Beruf, (ökonomische) Selbstständigkeit“: Vergleich nach Schulform
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------------|----------|-----------------|-----------------|
| N | | 3080 | 3262 |
| Gymnasium | n | 1493 | 1418 |
| | M | 2.06 | 2.12 |
| | SD | .46 | .47 |
| Nicht-Gymnasium | n | 1587 | 1765 |
| | M | 2.20 | 2.34 |
| | SD | .49 | .48 |
| Z | | -8.13 | -12.62 |
| p* | | .000 | .000 |

* *p* (2-seitig)

Tabelle 1y: Die zehn häufigsten Berufe der Eltern (absolute Häufigkeiten)
(Querschnitt, Klasse 9)

| | | Mutter | Vater |
|--------------|------------------|---------------|------------------------|
| N | | 2837 | 2662 |
| Platz | | | |
| 1 | Lehrerin | 178 | Ingenieur 183 |
| 2 | Krankenschwester | 168 | Kraftfahrer 114 |
| 3 | Verkäuferin | 165 | Elektriker 83 |
| 4 | Sekretärin | 158 | Lehrer 82 |
| 5 | Erzieherin | 90 | Schlosser 61 |
| 6 | Kindergärtnerin | 83 | Kfz-Mechaniker 59 |
| 7 | Buchhalterin | 63 | Verwaltungsfachmann 49 |
| 8 | Ingenieurin | 62 | Polizist 45 |
| 9 | Reinigungskraft | 48 | Arzt 36 |
| 10 | Altenpflegerin | 47 | Maler (Handwerker) 36 |

**System zur
Klassifizierung der Berufswünsche
und
Angaben der Jugendlichen zur Berufstätigkeit ihrer Eltern**

Klassifizierung der Berufswünsche und Angaben der Jugendlichen zur Berufstätigkeit ihrer Eltern

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | Ild. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004) | | Berufsprestige | | Berufswunsch? ⁹ |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|--|------|----------------|------|----------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | M | SD | |
| A | | | | | | | | | | | |
| Abteilungsleiter/in | 7510 | 1314 | | 2 | E C I | nicht geregelt | | | | | nein |
| Administrator/in | 7640 | 1120 | | 1 | | | | | | | nein |
| Agent/in | | | 1 | | | | | | | | |
| Altenpfleger/in | 8640 | 3460 | | 3 | S R C | Aus-/Fortbildung | | | | | nein |
| Amtsrat/rätin | 7650 | 3440 | | 2 | | | | | | | nein |
| Angestellte/r | 7800 | 4190 | | 3 | | | | | | | nein |
| Anlagenfahrer/in | 5400 | 8290 | | 9 | | | | | | | nein |
| Anzeigenberater/in | 6832 | 3429 | | 2 | | | | | | | nein |
| Anzeigenleiter/in | 6833 | 3429 | | 2 | | | | | | | nein |
| Apotheker/in | 8441 | 2224 | 4 | 1 | I E S | Studium HS | 3,60 | 1,79 | 5,71 | 2,23 | |
| Arbeiter/in | 5311 | 8290 | | 9 | | | | | | | nein |
| Archäolog/e/in | 8825 | 2442 | 5 | 1 | I A R | Studium HS | 6,01 | 1,73 | 6,16 | 2,15 | |
| Architekt/in | 6090 | 2141 | 6 | 1 | A R E | FH/HS | 6,52 | 1,68 | 6,82 | 2,00 | |
| Arzt/Ärztin | 8410 | 2221 | 7 | 1 | S I A | Studium HS | 5,19 | 1,35 | 7,93 | 1,75 | |
| Arzthelfer/in | 8561 | 5134 | 8 | 9 | S C E | Ausbildung | | | | | |
| Assistent/in | 7806 | 4190 | | 3 | | | | | | | |
| Astronaut/in | | | 10 | | | | | | | | |
| Astronom/in, Astrophysiker/in | 6126 | 2111 | 9 | 1 | I R C | Studium HS | | | | | |
| Atomtechniker/in | 6266 | 3111 | | 2 | | | | | | | |
| Aufzugsmonteur/in | 6219 | 3115 | | 2 | | Aus-/Fortbildung | | | | | nein |
| Ausbilder/in | 6520 | 3340 | | 3 | S E I | Aus-/Fortbildung | | | | | nein |
| Auslandskorrespondent/in | 7884 | 3431 | | 2 | | | | | | | |
| Außendienstmitarbeiter/in | 6890 | 3415 | | 2 | E S C | nicht geregelt | | | | | nein |
| Autohändler/in | 6735 | 3419 | | 2 | | Ausbildung | | | | | nein |
| Autor/in | 8211 | 2451 | 12 | 2 | A S E | nicht geregelt | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | lfd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige | | Berufs- wunsch? ⁹ |
|--------------------------------------|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------|----------------|------|---------------------------------|
| | | | | | | M | SD | M | SD | |
| B | | | | | | | | | | |
| Bäcker/in | 3910 | 7412 | 8 | R S C | Ausbildung | 5,18 | 2,22 | 4,35 | 2,17 | |
| Bankkaufmann/-frau | 6910 | 4122 | 15 | C E S | Ausbildung | 5,76 | 1,71 | 6,58 | 1,90 | |
| Barhelfer/in | 9152 | 5123 | 9 | | | | | | | nein |
| Barkeeper/in | 9154 | 5123 | 9 | E S A | Ausbildung | | | | | nein |
| Bauhilfsarbeiter/in | 4729 | 9313 | 9 | | | | | | | |
| Bauingenieur/in | 6030 | 2142 | 17 | R I E | FH/HS | 7,29 | 1,55 | 6,03 | 2,06 | |
| Bauleiter/in | 6231 | 3112 | 2 | E R C | Fort/FH/HS | | | | | nein |
| Baumpfleger/in | 0115 | 6112 | 10 | | | | | | | nein |
| Bauzeichner/in | 6420 | 3118 | 2 | R I C | Ausbildung | | | | | |
| Berufskraftfahrer/in | 7140 | 8323 | 9 | R C E | Ausbildung | 7,64 | 1,79 | 4,23 | 2,35 | |
| Berufskraftfahrer/in (PKW) | 7142 | 8322 | 9 | | Ausbildung | 7,64 | 1,79 | 4,23 | 2,35 | |
| Bestatter/in | 8055 | 5149 | 9 | S E R | Ausbildung | | | | | nein |
| Betriebsmittelkonstrukteur/in | 6216 | 3115 | 2 | | | | | | | nein |
| Betriebsprüfer/in | 7535 | 2411 | 1 | | | | | | | nein |
| Betriebstechniker/in | 6204 | 3119 | 2 | | | | | | | nein |
| Betriebswirtschaftler/in | 8814 | 2441 | 1 | I E C | FH/HS | 6,05 | 1,67 | 4,62 | 1,98 | |
| Bibliothekar/in | 8231 | 2432 | 2 | C S I | Studium FH | 3,77 | 1,92 | 4,18 | 2,12 | |
| Bild-/Toningenieur/in | 8353 | 3131 | 2 | | | | | | | |
| Biochemiker/in | 6111 | 2113 | 1 | I R S | Studium HS | | | | | nein |
| Biologisch-technische/r Assistent/in | 6310 | 3211 | 2 | C I S | Ausbildung | | | | | |
| Biologielaborant/in | 6311 | 3211 | 2 | I R C | Ausbildung | | | | | |
| Biowissenschaftler/in | 8831 | 2211 | 1 | I A S | Studium HS | 5,05 | 1,64 | 5,46 | 2,21 | |
| Bootsbauer/in | 5063 | 7422 | 8 | R I E | Ausbildung | | | | | |
| Börsenmakler/in | 7042 | 3421 | 2 | E C I | Fort/FH/HS | 7,00 | 1,73 | 6,12 | 2,17 | |
| Botengänger/in | 7843 | 9151 | 9 | | | | | | | nein |
| Buchhalter/in | 7720 | 3433 | 3 | C E I | Fortbildung | 5,20 | 1,72 | 4,3 | 2,14 | |
| Buchhändler/in | 6740 | 3419 | 2 | E C A | Ausbildung | 4,93 | 1,67 | 4,08 | 1,92 | |
| Bühnen-/Studioarbeiter/in | 8359 | 3139 | 2 | R A C | Fortbildung | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | lfd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 Geschlechtstyp M SD | Berufsprestige M SD | Berufs- wunsch? ⁹ |
|------------------------------------|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------------------------|---------------------------------|
| Bühnenbildner/in | 8351 3471 | 34 | 2 | A R S | Studium HS | 4,62 1,89 | 4,44 2,06 | |
| Büroangestellte/r | 7801 4100 | | 3 | C S E | Ausbildung | | | nein |
| Bürofachelektroniker/in | 3160 7242 | | 8 | R I C | Ausbildung | | | nein |
| Bürokaufmann/-frau | 7803 4100 | 36 | 3 | C E S | Ausbildung | 5,40 1,83 | 6,24 2,17 | |
| C | | | | | | | | |
| CAD-Bauzeichner/in | 6421 3118 | | 2 | C R I | Ausbildung | | | nein |
| CAD-Zeichner/in | 6411 3118 | | 2 | C R I | Ausbildung | | | nein |
| Callcenteragent/in | 6781 3419 | | 2 | C S E | Fortbildung | | | nein |
| Chemisch-technische/r Assistent/in | 6261 3111 | | 2 | R I C | Ausbildung | | | |
| Chemielaborant/in | 6330 3111 | 39 | 2 | I R C | Ausbildung | 5,72 1,79 | 5,58 2,21 | |
| Chemiker/in | 6110 2113 | 37 | 1 | I R E | Studium HS | 6,12 1,71 | 5,80 2,30 | |
| Chirurg/in | 8412 2221 | 41 | 1 | I R A | Studium HS | | | |
| CNC-Dreher/in | 2210 8211 | | 9 | R C E | Aus-/Fortbildung | | | nein |
| CNC-Programmierer/in | 6072 2149 | | 1 | R I C | Aus-/Fortbildung | | | nein |
| Controler/in | 7562 2419 | | 2 | C E I | Fort./FH/HS | | | nein |
| Croupier | 7056 4213 | | 3 | E E R | nicht geregelt | | | nein |
| Cutter/in | 8356 3131 | | 2 | | | | | |
| D | | | | | | | | |
| Datenerfasser/in | 7832 4113 | | 3 | C S E | nicht geregelt | | | nein |
| Datentypist/in | 7821 4111 | | 3 | C S E | | | | nein |
| Dekorierer/in | 5140 7324 | 44 | 9 | A R S | Ausbildung | 3,82 1,98 | 4,56 2,08 | |
| Designer/in | 8341 3471 | 45 | 2 | A R E | FH/HS | 4,13 2,03 | 6,17 2,20 | |
| Desinfizierungshelfer/in | 8051 3159 | | 9 | | | | | nein |
| Detektiv/in | 7913 3450 | 46 | 2 | I E C | Fortbildung | | | |
| Diätassistent/in | 8551 3223 | 47 | 2 | R A I | Ausbildung | 3,51 1,81 | 3,86 2,08 | |
| Diätköchin/-koch | 4115 5122 | | 8 | | | | | nein |
| Diplomat/in | 7641 1120 | 49 | 1 | E I C | Studium HS | 6,01 1,75 | 5,68 2,35 | |
| Dirigent/in | 8312 2453 | | 2 | A E S | Studium HS | | | nein |
| Dispatcher/in | 7135 4133 | | 3 | | | | | nein |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | Ifd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige M SD | Berufs- wunsch ⁹ |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------|------------------------|--------------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | | |
| Disponent/in | 7805 | 4190 | | 3 | | | | | | nein |
| Dokumentationsangestellte/r | 8234 | 2432 | | 2 | | | | | | nein |
| Dolmetscher/in | 8221 | 2444 | 50 | 2 | A E S | Aus/FH/HS | 4,97 | 1,83 | 5,89 2,20 | |
| Dozent/in | 8712 | 2310 | | 1 | | | | | | nein |
| Dramaturg/in | 8212 | 2451 | 51 | 2 | A E S | Studium HS | | | | |
| Drogist/in | 6751 | 3419 | 54 | 2 | E S C | Ausbildung | 4,28 | 1,98 | 4,22 2,08 | |
| Drucktechniker/in | 6278 | 3119 | 55 | 2 | R C E | Fortbildung | | | | |
| E | | | | | | | | | | |
| EDV-Dozent/in | 8794 | 2359 | | 2 | | | | | | nein |
| EDV-Fachmann/-frau | 7741 | 2139 | 42 | 2 | I R C | Aus-/Fortbildung | 7,03 | 1,74 | 6,91 2,01 | |
| EDV-Leiter/in | 7764 | 1310 | | 2 | | | | | | nein |
| EDV-Organisator/in | 7761 | 1310 | | 2 | | | | | | nein |
| Einkäufer/in | 6771 | 3416 | | 2 | E C S | Aus-/Fort./FH | | | | nein |
| Einrichter/in | 5501 | 7223 | | 8 | | | | | | nein |
| Einrichtungsplaner/in | 8364 | 2141 | | 1 | | | | | | nein |
| Einzelhandelskaufmann/-frau | 6720 | 3419 | 56 | 2 | E S C | Ausbildung | 5,39 | 1,62 | 5,26 2,09 | |
| Eisenbahnbetriebspersonal | 7120 | 5112 | | 3 | E C S | Ausbildung | | | | |
| Eisenbieger/in | 4423 | 7123 | | 8 | | | | | | nein |
| Elektriker/in | 3100 | 7137 | 57 | 8 | C E R | Ausbildung | 7,61 | 1,42 | 5,03 2,22 | |
| Elektroingenieur/in | 6020 | 2143 | 59 | 1 | I R E | FH/HS | 7,57 | 1,44 | 5,31 2,13 | |
| Elektromaschinenbauer/in | 3130 | 7241 | | 8 | | | | | | nein |
| Elektromechaniker/in | 3161 | 7241 | | 8 | R I E | Ausbildung | | | | |
| Elektronikingenieur/in | 6023 | 2143 | | 1 | I R E | Studium HS | | | | |
| Elektrotechniker/in | 6220 | 3113 | 58 | 2 | I R E | Fortbildung | 7,63 | 1,41 | 5,23 2,79 | |
| Energieelektroniker/in | 3110 | 7242 | | 8 | R C S | Ausbildung | | | | |
| Energietechniker/in | 6221 | 3113 | | 2 | | nicht geregelt | | | | |
| Entwicklungshelfer/in | 9971 | | 60 | | S E A | nicht geregelt | 4,98 | 1,79 | 4,82 2,16 | |
| Entwurfstechniker/in | 6202 | 3119 | | 2 | | | | | | |
| Ernährungsberater/in | 8552 | 3223 | | 2 | E S C | Ausbildung | | | | nein |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | Ild. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige M | SD | Berufswunsch? ⁹ |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|---|------|------------------|------|----------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | | | |
| Erzieher/in | 8630 | 3320 | 61 | 3 | S E A | Ausbildung | 2,93 | 1,82 | 4,69 | 2,33 | |
| Estrichleger/in | 4862 | 7132 | | 8 | R C S | Ausbildung | | | | | nein |
| Exportkaufmann/-frau | 6713 | 3419 | 62 | 2 | E C A | Ausbildung | 6,20 | 1,76 | 5,26 | 2,06 | |
| F | | | | | | | | | | | |
| Facharbeiter/in | 9911 | | | | | | | | | | nein |
| Fahrlehrer/in | 8781 | 3340 | 63 | 3 | S R E | Ausbildung | 6,86 | 1,74 | 4,94 | 2,14 | |
| Fährmann | 7246 | 3142 | | 2 | | | | | | | |
| Fahrzeugkoordinator/in | 7135 | 4133 | | 3 | | | | | | | nein |
| Fahrzeuglackierer/in | 5123 | 7142 | | 9 | R E A | Ausbildung | 6,69 | 1,81 | 4,28 | 2,19 | |
| Fahrzeugreiniger/in | 9360 | 9142 | | 9 | | | | | | | nein |
| Fassadenmonteur/in | 4412 | 7122 | | 9 | | | | | | | nein |
| Feinmechaniker/in | 3000 | 7311 | 64 | 8 | R C I | Ausbildung | 7,08 | 1,7 | 4,76 | 1,99 | |
| Fensterbauer/in | 5052 | 7422 | | 8 | | | | | | | nein |
| Fensterputzer/in | 9341 | 9142 | | 9 | | | | | | | nein |
| Fernmeldetechniker/in | 6222 | 3113 | | 2 | R I C | Ausbildung | | | | | nein |
| Fernschreiber/in | 7828 | 4112 | | 3 | | | | | | | nein |
| Fernsehmechaniker/in | 3150 | 7243 | | 8 | | | | | | | nein |
| Fertigungsleiter/in | 6004 | 2149 | | 1 | | | | | | | nein |
| Feuerwehrmann/-frau | 8023 | 5161 | 66 | 8 | | | | | | | nein |
| Feuerwerker/in | 1416 | | | | | | | | | | |
| Filialleiter/in | 6763 | 1310 | | 2 | E S R | Fortbildung | | | | | nein |
| Filmlaborant/in | 6349 | 7344 | | 8 | R A C | Ausbildung | | | | | |
| Filmproduzent/in | 8352 | 1229 | | 1 | E S A | nicht geregelt | | | | | |
| Filmstar | | | 67 | | | | | | | | |
| Finanzbeamte/r/in | 7872 | 3441 | 68 | 2 | C E S | Ausbildung | | | | | nein |
| Finanzbuchhalter/in | 7724 | 3433 | | 3 | | | | | | | nein |
| Finanzwirt/in | 7652 | 3449 | | 2 | | | | | | | nein |
| Finanzberater/in | 7572 | 2419 | | 2 | | | | | | | nein |
| Fischwirt/in | 0236 | 6152 | | 10 | R C E | Ausbildung | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | lfd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige | | Berufs- wunsch? ⁹ |
|------------------------------------|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------|----------------|------|---------------------------------|
| | | | | | | M | SD | M | SD | |
| Fliesenleger/in | 4832 | 7132 | 8 | R C S | Ausbildung | 7,48 | 1,65 | 3,79 | 2,20 | |
| Florist/in | 0530 | 6113 | 10 | A R S | Ausbildung | 3,89 | 2,32 | 3,94 | 2,05 | |
| Fluggerätemechaniker/in | 2830 | 7232 | 8 | R I C | Ausbildung | | | | | |
| Fluglots/e/in | 7264 | 3145 | 2 | C I R | Ausbildung | 6,47 | 1,97 | 4,58 | 2,21 | |
| Forscher/in | 8801 | 2149 | 1 | I E R | Studium HS | | | | | |
| Förster/in | 0614 | 3212 | 2 | R C E | Ausbildung | 7,23 | 1,82 | 3,95 | 2,09 | |
| Fotograf/in | 8370 | 3131 | 2 | A S C | Ausbildung | 5,03 | 1,91 | 5,19 | 2,02 | |
| Fotolaborant/in | 6341 | 7344 | 8 | R A E | Ausbildung | 4,84 | 1,82 | 4,63 | 1,95 | |
| Fräser/in/in | 2220 | 8211 | 9 | R C I | Ausbildung | | | | | |
| Freileitungsmonteur/in | 3114 | 7245 | 8 | | | | | | | nein |
| Fremdsprachenkorrespondent/in | 7884 | 3451 | 2 | C A I | Ausbildung | 4,76 | 1,75 | 5,58 | 2,14 | |
| Fremdsprachensekretär/in | 7894 | 4115 | 3 | C A I | Ausbildung | | | | | |
| Friseur/in | 9010 | 5141 | 8 | A S E | Ausbildung | 2,96 | 1,81 | 4,10 | 2,40 | |
| Fußballer/in | | 3474 | 81 | | | | | | | |
| Fußbodenverleger/in | 4913 | 7132 | 8 | | | | | | | nein |
| G | | | | | | | | | | |
| Gabelstapelfahrer/in | 7421 | 8333 | 8 | | | | | | | nein |
| Galvanisator/in | 2340 | 8223 | 9 | R C I | Ausbildung | | | | | nein |
| Gärtner/in | 0510 | 6113 | 10 | R E A | Ausbildung | 5,38 | 2,08 | 3,40 | 1,95 | |
| Gastronom/in | 9110 | 1315 | 2 | E S C | nicht geregelt | | | | | |
| Gaststätteninhaber/in | 9114 | 1315 | 2 | E S C | nicht geregelt | | | | | nein |
| Gebäudereiniger/in, Raumpfleger/in | 9340 | 7143 | 9 | C R E | Ausbildung | | | | | nein |
| Gebietsleiter/in | 7513 | 1230 | 1 | | | | | | | nein |
| Geisteswissenschaftler/in | 8829 | 2440 | 1 | | | | | | | |
| Geistlicher | 8914 | 2460 | 2 | S A C | | | | | | |
| Geldzähler/in | 7061 | 4211 | 3 | | | | | | | nein |
| Gemeindereferent/in | 8913 | 2460 | 2 | | | | | | | nein |
| Geograf/in | 8834 | 2114 | 1 | I R S | Studium HS | | | | | |
| Geowissenschaftler/in | 8835 | 2114 | 1 | I R E | Studium HS | 6,17 | 1,62 | 5,07 | 1,99 | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | Ifd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige M SD | Berufs- wunsch? ⁹ |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------|------------------------|---------------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | | |
| Germanist/in | 8821 | 2444 | | 2 | A I S | Studium HS | . | . | | nein |
| Gerüstbauer/in | 4431 | 7129 | | 8 | R E C | Ausbildung | . | . | | |
| Gesangslehrer/in | 8754 | 2359 | | 2 | | | | | | nein |
| Geschäftsführer/in | 7502 | 1319 | | 2 | | | | | | nein |
| Geschäftsinhaber/in | 6700 | 1314 | | 2 | | | | | | nein |
| Geschäftsmann/-frau | | | 86 | | | | | | | |
| Gewerkschaftssekretär/in | 7632 | 1142 | | 2 | | | | | | nein |
| Gießereimechaniker/in | 2010 | 8211 | | 9 | R I C | Ausbildung | | | | nein |
| Glasbläser/in | 1312 | 7322 | | 9 | R C S | Ausbildung | | | | nein |
| Glaser/in | 4850 | 7135 | 89 | 8 | R C E | Ausbildung | 6,66 | 1,77 | 4,04 2,06 | |
| Gleisbauarbeiter/in | 4637 | 8332 | | 8 | R C E | Ausbildung | | | | nein |
| Goldschmied/in | 3021 | 7313 | 90 | 8 | A R E | Ausbildung | 6,87 | 1,81 | 4,97 2,34 | |
| Grafiker/in | 8340 | 3471 | 91 | 2 | A C I | FH/HS | 5,39 | 1,90 | 5,47 2,10 | |
| Griller/in | 4111 | 5122 | | 8 | | | | | | nein |
| Großhandelskaufmann/-frau | 6712 | 3419 | 92 | 2 | C E I | Ausbildung | 5,68 | 1,81 | 5,81 2,10 | |
| Grundschullehrer/in | 8731 | 2331 | 93 | 2 | S A C | Studium HS | 4,35 | 1,76 | 4,79 2,50 | |
| Gütekontrolleur/in | 5212 | 3152 | | 2 | | | | | | nein |
| H | | | | | | | | | | |
| Hallenwart/-wartin | 7923 | 9152 | | 9 | R S C | nicht geregelt | | | | nein |
| Handelsvertreter/in | 6871 | 3415 | | 2 | | | 5,86 | 1,79 | 4,63 1,98 | |
| Handwerker/in | | | 94 | | | | | | | |
| Haushandwerker/in | 7964 | 9141 | | 9 | | | | | | |
| Hausmeister/in | 7960 | 9141 | | 9 | R S C | nicht geregelt | | | | |
| Hauswirtschaftshilfe | 9230 | 9131 | | 9 | S R C | Ausbildung | | | | nein |
| Hebamme/Geburtshelfer | 8536 | 3231 | 96 | 3 | S A E | Ausbildung | 2,62 | 2,23 | 4,43 2,41 | |
| Heilerziehungshelfer/in | 8667 | 3330 | | 3 | S R A | Studium FH | | | | |
| Heimerzieher/in | 8633 | 3320 | | 3 | S E A | Ausbildung | | | | |
| Historiker/in | 8824 | 2443 | 99 | 1 | I A C | Studium HS | 6,00 | 1,71 | 5,02 2,20 | |
| Hotelfach(kauf)mann/-frau | 9140 | 5121 | 101 | 2 | E C S | Ausbildung | 5,07 | 1,96 | 5,64 2,20 | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | Ild. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige M SD | Berufswunsch? ⁹ |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|---|------|---------------------|----------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | | |
| I | | | | | | | | | | |
| Hotelfachkraft | 9141 | 5121 | 102 | 2 | | | | | | |
| Hotelier | 9111 | 1225 | | 1 | E S R | Ausbildung | | | | |
| HS/FS-Lehrer/in | 8711 | 2310 | | 1 | I A S | Studium HS | | | | |
| Hygieneinspektor/in | 8050 | 3152 | | 2 | | | | | | nein |
| J | | | | | | | | | | |
| Industriekaufmann/-frau | 7851 | 3429 | 103 | 2 | C E R | Ausbildung | 6,04 | 1,80 | 5,50 | 2,12 |
| Informatiker/in | 7742 | 2139 | 104 | 2 | I R E | FH/HS | 6,05 | 1,81 | 5,52 | 2,10 |
| Informationselektroniker/in | 3171 | 7242 | | 8 | R C S | Ausbildung | | | | |
| Informationstechniker/in | 6223 | 3113 | | 2 | I C E | Fortbildung | | | | nein |
| Ingenieur/in | 6000 | 2149 | 105 | 1 | R I E | FH/HS | 7,57 | 1,30 | 6,53 | 1,80 |
| Innenarchitekt/in/ | 8363 | 2149 | 106 | 1 | A E R | FH/HS | 6,03 | 1,84 | 6,07 | 2,15 |
| Inspizientin | 8327 | 2455 | | 2 | | | | | | nein |
| Installateur/Monteur/in | 2690 | 7136 | 107 | 8 | C E R | Fortbildung | 7,32 | 1,71 | 4,29 | 3,03 |
| Instandhaltungsmechaniker/in | 2740 | 7233 | | 8 | | | | | | nein |
| Instrumentenbauer/in | 3050 | 7312 | 108 | 8 | R A I | Ausbildung | | | | |
| Isolierer/in | 4820 | 7134 | | 8 | | | | | | nein |
| IT-Spezialist/in | 6223 | 3113 | 109 | 2 | I C E | Aus-/Fortbildung | | | | |
| J | | | | | | | | | | |
| Journalist/in | 8215 | 2451 | 110 | 2 | A S E | FH/HS | 5,04 | 1,82 | 5,96 | 2,26 |
| Jurist/in | 8130 | 2421 | 111 | 1 | C I S | Studium HS | 5,44 | 1,70 | 6,38 | 2,42 |
| Justizfachmann/-frau | 7871 | 3432 | | 2 | C S E | Ausbildung | | | | nein |
| K | | | | | | | | | | |
| Kabelmechaniker/in | 2125 | 7215 | | 8 | | | | | | nein |
| Kaffeeröstmeister/in | 4236 | 8277 | | 9 | | | | | | nein |
| Kältemonteur/in | 2662 | 7233 | | 8 | R E S | Ausbildung | | | | nein |
| Kameramann/-frau | 8373 | 3131 | | 2 | A E R | FH/HS | | | | |
| Kanalsanierer/in | 4663 | 7136 | | 8 | | | | | | nein |
| Karosseriebauer/in | 2870 | 7213 | 114 | 8 | R C E | Ausbildung | 7,27 | 1,60 | 4,07 | 2,07 |
| Kassenleiter/in | 7733 | 4211 | | 3 | | | | | | nein |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | lfd. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige M SD | Berufswunsch? ⁹ |
|---------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|---|------|---------------------|----------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | | |
| Kassierer/in | 7730 | 4211 | | 3 | | | | | | nein |
| Kaufmann/-frau | 7804 | 4100 | 115 | 3 | E C S | Ausbildung | 5,66 | 1,65 | 5,64 | 2,12 |
| Kaufmännische Angestellte/r | 7852 | 3419 | | 2 | C E S | Ausbildung | | | | nein |
| Kaufmännische/r Leiter/in | 7511 | 1314 | | 2 | | | | | | nein |
| Kfz-Mechaniker/in | 2810 | 7231 | 118 | 8 | R I C | Ausbildung | 7,58 | 1,77 | 4,76 | 2,38 |
| Kindergärtner/in | 8631 | 3320 | 119 | 3 | S A R | Ausbildung | 2,71 | 2,03 | 4,47 | 2,31 |
| Kinderkrankenschwester/-pfleger | 8532 | 3231 | 120 | 3 | S A I | Ausbildung | 1,91 | 1,31 | 4,85 | 1,68 |
| Kinderpsycholog/e/in | 8863 | 2445 | 121 | 1 | S A I | Studium HS | | | | |
| Kirchenmusiker/in | 8316 | 2453 | | 2 | A S C | Studium HS | | | | nein |
| Kirchenwart/-wartin | 8942 | 3480 | | 3 | S C R | nicht geregelt | | | | nein |
| Klempner/in | 2610 | 7136 | 122 | 8 | R C E | Ausbildung | 7,21 | 1,78 | 4,20 | 2,16 |
| Klimatechniker/in | 6215 | 3115 | | 2 | | | | | | nein |
| Koch/Köchin | 4110 | 5122 | 123 | 8 | R E A | Ausbildung | 5,41 | 1,92 | 4,86 | 2,17 |
| Kohlenträger/in | 7445 | 9333 | | 9 | | | | | | nein |
| Kommunikationstechniker/in | 6229 | 3113 | | 2 | I R C | Ausbildung | | | | nein |
| Kommunikationstrainer/in | 8793 | 2359 | | 2 | | | | | | nein |
| Konditor/in | 3920 | 7412 | 124 | 8 | R A C | Ausbildung | 5,13 | 1,95 | 4,45 | 2,09 |
| Kontrolleur/in (BVG) | 7134 | 5112 | | 3 | | | | | | nein |
| Kosmetiker/in | 9020 | 5141 | 125 | 8 | S A E | Ausbildung | 2,64 | 2,09 | 4,59 | 2,22 |
| Kranführer/in | 5440 | 8333 | | 8 | | | | | | |
| Krankengymnast/in | 8524 | 3226 | | 2 | S I R | Ausbildung | | | | nein |
| Kriminalkommissar/in | 8013 | 3451 | 129 | 2 | I E C | Ausbildung | | | | nein |
| Küchenhilfe/helfer | 4117 | 5122 | | 8 | | | | | | nein |
| Küchenmonteur/in | 5014 | 7124 | | 8 | | | | | | nein |
| Kundendiensttechniker/in | 6205 | 3119 | | 2 | | | | | | nein |
| Künstler/in | 8330 | 2452 | 130 | 2 | | | | | | |
| Künstlerische/r Zeichner/in | 8348 | 3471 | | 2 | A R E | nicht geregelt | | | | |
| Kunststoffformer/in | 1520 | 8232 | | 9 | R I C | Fortbildung | 6,22 | 1,78 | 4,28 | 2,00 |
| Kurier/in | 7149 | 8322 | | 9 | | | | | | nein |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | lfd. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige | | Berufs-wunsch? ⁹ |
|--------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|--|------|----------------|------|-----------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | M | SD | |
| L | | | | | | | | | | | |
| Lagerfachkraft | 7410 | 4131 | | 3 | | | | | | | nein |
| Lagerleiter/in | 7416 | 4131 | | 3 | | | | | | | nein |
| Landwirt/in | 0110 | 3212 | 134 | 2 | R S E | Ausbildung | 6,90 | 1,73 | 3,90 | 2,07 | |
| Lebensmittelchemiker/in | 6112 | 2113 | | 1 | I R E | Studium HS | | | | | |
| Lehrer/in (Chemie-) | 8701 | 2320 | 38 | 2 | I S R | Studium HS | | | | | |
| Lehrer/in (Physik-) | 8701 | 2320 | 177 | 2 | I S R | Studium HS | | | | | |
| Lehrer/in Schule | 8701 | 2320 | 135 | 2 | S E A | Studium HS | 4,07 | 1,54 | 5,25 | 1,83 | |
| Leiterplattenhersteller/in | 3169 | 7242 | | 8 | | | | | | | nein |
| Lieferant/in | 7441 | 9151 | | 9 | | | | | | | nein |
| Liegenschaftsverwalter/in | 7045 | 3413 | | 2 | | | | | | | nein |
| Logistiker/in | 7564 | 2419 | | 2 | E C R | Fort./FH/HS | | | | | nein |
| Logistik-Manager/in | 7519 | 1239 | | 1 | E C R | Fort./FH/HS | | | | | nein |
| Logopäde/in | 8591 | 3229 | 138 | 2 | S A I | Ausbildung | 5,18 | 1,90 | 4,76 | 2,11 | |
| Lokführer/in | 7111 | 8311 | 139 | 8 | R I C | Ausbildung | 7,42 | 1,67 | 3,88 | 2,25 | |
| Löter/in | 2451 | 7212 | | 8 | | | | | | | nein |
| Lüftungsmonteur/in | 2682 | 7136 | | 8 | | | | | | | nein |
| M | | | | | | | | | | | |
| Makler/in | 7040 | 3413 | 140 | 2 | | | | | | | |
| Maler/in und Lackierer/in | 5110 | 7141 | 141 | 8 | R E A | Ausbildung | 6,69 | 1,81 | 4,28 | 2,19 | |
| Manager/in (groß) | 7503 | 1210 | 143 | 1 | | nicht geregelt | 6,46 | 1,81 | 6,51 | 2,18 | |
| Manager/in (klein) | 7503 | 1310 | 143 | 2 | | nicht geregelt | 6,46 | 1,81 | 6,51 | 2,18 | |
| Mangler/in | 9315 | 9133 | | 9 | | | | | | | nein |
| Mannequin/Dressman | 8388 | 3474 | 144 | 2 | A E S | nicht geregelt | | | | | |
| Marktforscher/in | 8872 | 2419 | | 2 | E I C | FH/HS | | | | | nein |
| Maschinen-Anlagenmonteur/in | 2500 | 7214 | | 8 | | | | | | | |
| Maschinenschlosser/in | 2730 | 7233 | 147 | 8 | | | 7,49 | 1,48 | 4,55 | 2,04 | |
| Maschinensetzer/in | 1712 | 7341 | | 8 | | Ausbildung | | | | | |
| Maskenbildner/in | 8358 | 3471 | 149 | 2 | A S E | Fortbildung | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | Ild. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige | | Berufswunsch? ⁹ |
|---------------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|--|------|----------------|------|----------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | M | SD | |
| Masseur/e/in | 8522 | 3226 | | 2 | | | 4,86 | 2,13 | 4,57 | 2,18 | |
| Mathematiker/in | 6123 | 2121 | 150 | 1 | I C A | Studium HS | 6,25 | 1,82 | 5,9 | 2,38 | |
| Matrose/in | 7232 | 8340 | | 9 | R S C | Ausbildung | | | | | nein |
| Mauerer/in | 4410 | 7122 | 152 | 9 | R C E | Ausbildung | 7,51 | 1,60 | 4,16 | 2,25 | |
| Mechaniker/in | 2700 | 7233 | 153 | 8 | R I C | Ausbildung | 7,98 | 1,13 | 3,71 | 1,54 | |
| Mechatroniker/in | | 154 | | | I R E | FH/HS | 7,86 | 1,22 | 4,10 | 1,46 | |
| Medienfachmann/-frau | 7034 | 2455 | | 2 | | Fort/FH/HS | | | | | |
| Medizinisch-technische/r Assistent/in | 8570 | 3211 | 156 | 2 | I C S | Ausbildung | 5,36 | 1,87 | 5,08 | 2,16 | |
| Metallbauer/in | 2540 | 7214 | | 8 | R C I | Ausbildung | 7,01 | 1,65 | 4,14 | 2,09 | |
| Metallgießer/in | 2016 | 8211 | | 9 | | | | | | | |
| Möbelträger/in/ | 7432 | 9333 | | 9 | | | | | | | nein |
| Modedesigner/in | 8342 | 3471 | 160 | 2 | A R E | Aus-/Fort./FH/HS | | | | | |
| Modellbauer/in | 5021 | 7422 | | 8 | R I A | Ausbildung | | | | | |
| Musiker/in | 3810 | 2453 | 161 | 2 | A E S | nicht geregelt | | | | | |
| N | | | | | | | | | | | |
| Nachrichtentechniker/in | 6228 | 3113 | | 2 | | | 5,98 | 1,73 | 5,01 | 2,08 | |
| Näher/in | 3580 | 7436 | | 8 | | Ausbildung | | | | | |
| Nahrungsmitteltechniker/in | 6271 | 3119 | | 2 | | | | | | | |
| Naturwissenschaftler/in | 8830 | 2110 | 164 | 1 | | | | | | | |
| Netzwerkadministrator/in | 7783 | 2139 | | 2 | | | | | | | |
| Notar/in | 8132 | 2421 | 165 | 1 | C E I | Studium HS | 5,94 | 1,77 | 5,37 | 2,25 | |
| O | | | | | | | | | | | |
| Offizier/in (Berufs-) | 8011 | 3450 | 21 | 2 | E R C | Ausbildung | | | | | nein |
| Ökolog/e/in | 8833 | 2211 | | 1 | | | | | | | nein |
| Ökonom/in | 8812 | 2441 | | 1 | I A E | Studium HS | | | | | nein |
| Optiker/in (Augen-) | 3041 | 3224 | 168 | 2 | E S C | Ausbildung | 5,31 | 1,79 | 5,13 | 2,09 | |
| Ordensmann/-frau | 8944 | 3480 | | 3 | S A C | nicht geregelt | | | | | |
| Orthopäde/in | 8412 | 2221 | 169 | 1 | | | | | | | |
| Orthopädieschuhmacher/in | 3722 | 7442 | | 8 | R S I | Ausbildung | | | | | nein |
| Orthopädietechniker/in | 3071 | 7311 | | 8 | R S A | Ausbildung | | | | | nein |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | lfd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Flatschinski 2004 | | Berufsprestige | | Berufs- wunsch? ⁹ |
|---|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|---|------|----------------|------|---------------------------------|
| | | | | | | M | SD | M | SD | |
| P | | | | | | | | | | |
| Packer/in | 5224 | 9322 | 9 | | | | | | | nein |
| Pädagog/e/in | 8852 | 2359 | 170 | S A E | Studium HS | | | | | |
| Parkettverleger/in | 4915 | 7132 | 8 | R C A | Ausbildung | | | | | nein |
| Personalchef/in | 7515 | 1232 | 1 | S E A | FH/HS | | | | | nein |
| Personalsachangestellte/r | 7883 | 3431 | 2 | E I S | FH/HS | | | | | nein |
| Personenschützer/in | 7912 | 5169 | 9 | | | | | | | |
| Pferdewirt/in | 0238 | 6130 | 10 | S R E | Ausbildung | | | | | |
| Pförtner/in | 7930 | 9152 | 9 | | | | | | | nein |
| Pharmakant/in | 1411 | 8221 | 9 | C I R | Ausbildung | | | | | |
| Pharmazeutische/r Assistent/in | 8580 | 3228 | 2 | E C S | Ausbildung | | | | | |
| Philosoph/in | 08824 | 2443 | 175 | I A S | Studium HS | 6,50 | 1,63 | 5,70 | 2,29 | |
| Physiker/in | 6120 | 2111 | 176 | I R A | Studium HS | | | | | |
| Physiklaborant/in | 6321 | 3111 | 2 | I R C | Ausbildung | | | | | |
| Physiotherapeut/in | 8520 | 3226 | 178 | S I R | Ausbildung | 5,48 | 1,88 | 5,48 | 2,19 | |
| Pilot/in | 7261 | 3143 | 179 | R I E | Fortbildung | 7,39 | 1,64 | 6,09 | 2,38 | |
| Platzwart/in | 7945 | 9141 | 9 | R S C | nicht geregelt | | | | | nein |
| Politiker/in | | 180 | | E S A | nicht geregelt | | | | | |
| Politikwissenschaftler/in | 8843 | 2443 | 181 | I E A | Studium HS | | | | | |
| Polizist/in, Polizeibeamter/in | 8014 | 5162 | 182 | C S E | Ausbildung | 6,38 | 1,59 | 5,91 | 2,41 | |
| Polsterer/in | 4920 | 7437 | 8 | R C A | Ausbildung | | | | | |
| Porzellanmaler/in | 5142 | 7324 | 9 | | | | | | | nein |
| Pralinenhersteller/in | 3933 | 7412 | 8 | | | | | | | nein |
| Präparator/in | 3094 | 3211 | 2 | R C A | Ausbildung | | | | | |
| Programmierer | 7750 | 2132 | 183 | R I C | Fortbildung | 6,69 | 1,72 | 5,67 | 2,25 | |
| Psychiater/in | 8418 | 2221 | 184 | 1 | Studium HS | 5,74 | 1,84 | 5,81 | 2,30 | |
| Psychiatriekoordinator/in | 8600 | | | | | | | | | nein |
| Psychologisch-technische/r Assistent/in | 8574 | 3211 | 2 | | | | | | | nein |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | lfd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige M SD | Berufs- wunsch? ⁹ |
|--------------------------------|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------|------------------------|---------------------------------|
| | | | | | | M | SD | | |
| Psycholog/e/in | 8860 | 2445 | 185 | I S A | Studium HS | 5,79 | 1,79 | 5,85 | 2,34 |
| Psychotherapeut/in | 8866 | 2445 | 1 | S A I | Studium HS | | | | nein |
| Publizist/in | 8210 | 2451 | 2 | A I S | Studium HS | | | | |
| R | | | | | | | | | |
| Radio/TV-Techniker/in | 3151 | 7243 | 8 | R E I | | | | | |
| Rechtsanwaltgehilf/e/in | 7861 | 3432 | 2 | C E I | Ausbildung | | | | |
| Rangierer/in BVG | 7122 | 8312 | 9 | | | | | | nein |
| Raumplaner/in | 6094 | 2149 | 188 | R I C | Studium HS | | | | |
| Rechtsanwalt/-anwältin | 8131 | 2421 | 189 | E C S | Studium HS | 5,83 | 1,66 | 6,95 | 2,26 |
| Rechtspfleger/in | 8121 | 2429 | 1 | | | | | | |
| Redakteur/in | 8214 | 2451 | 191 | A S E | FH/HS | 5,73 | 1,66 | 5,86 | 2,07 |
| Reeder/in | 7014 | 1226 | 1 | | | | | | |
| Regisseur/in | 8322 | 2455 | 192 | A E S | FH/HS | 6,45 | 1,75 | 6,41 | 2,13 |
| Reisebürokaufmann/-frau | 7021 | 3414 | 193 | C S E | Ausbildung | 5,00 | 1,8 | 5,47 | 1,96 |
| Reiseleiter/in | 7023 | 5113 | 3 | E S C | Fort./FH/HS | | | | |
| Rennfahrer/in | 8384 | 3475 | 194 | | | | | | |
| Reporter/in | 8215 | 2451 | 195 | A E S | Aus-/Fort./FH/HS | 5,39 | 1,66 | 5,83 | 2,07 |
| Reprograf/in | 1760 | 4141 | 3 | | Ausbildung | | | | |
| Restaurantfachangestellte/r | 9120 | 5123 | 116 | E R I | Ausbildung | 4,63 | 1,97 | 3,94 | 2,09 |
| Restaurator/in | 8238 | 2452 | 2 | R A I | Fort./FH/HS | | | | |
| Reitungsassistent/in | 8542 | 5132 | 9 | S R E | Ausbildung | | | | nein |
| RF/TV-Sprecher/in | 8216 | 3472 | 2 | | | | | | |
| Richter/in | 8111 | 2422 | 196 | C E S | Studium HS | 6,44 | 1,81 | 6,94 | 2,22 |
| Rohrleitungsbauer/in | 4664 | 7136 | 8 | R C I | Ausbildung | | | | nein |
| S | | | | | | | | | |
| Sachbearbeiter/in | 7880 | 3431 | 2 | C S E | Aus-/Fort./FH | | | | |
| Sachverständige/r | 6082 | 2149 | 1 | | | | | | nein |
| Sänger/in | 8325 | 2453 | 198 | A E S | Aus/FH/HS | | | | |
| Säuglingsschwester/-pfleger | 8532 | 3231 | 197 | S I C | Ausbildung | 2,49 | 1,73 | 4,94 | 2,35 |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | lfd. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige M SD | Berufswunsch ⁹ |
|--------------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|---|------|---------------------|---------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | | |
| S-Bahn-Aufsicht | 7126 | 5112 | | 3 | | | | | | nein |
| Schadensregulierer/in | 6955 | 3412 | | 2 | C I S | Fort./FH/HS | | | | nein |
| Scharfschleifer/in | 2250 | 8211 | | 9 | | | | | | |
| Schauspieler/in | 8326 | 2452 | 200 | 2 | A S E | Aus./FH/HS | 5,11 | 1,39 | 6,46 | 2,26 |
| Schauwerbegestalter/in | 8361 | 3471 | | 2 | A S R | Ausbildung | | | | |
| Schichtleiter/in | 6510 | 1222 | | 1 | | | | | | nein |
| Schienenfahrzeugführer/in | 7113 | 8323 | | 9 | | | | | | |
| Schiffsbauer/in | 2552 | 7214 | | 8 | | | | | | nein |
| Schlosser/in | 2540 | 7214 | 201 | 8 | R C I | Ausbildung | 7,01 | 1,65 | 4,14 | 2,09 |
| Schneider/in | 3510 | 7433 | 203 | 8 | R A C | Ausbildung | 4,75 | 2,24 | 4,06 | 2,10 |
| Schornsteinfeger/in | 8041 | 7143 | 204 | 9 | R E C | Ausbildung | 7,33 | 1,81 | 3,63 | 2,18 |
| Schreibkraft | 7825 | 4111 | | 3 | | | | | | |
| Schuhmacher/in | 3720 | 7442 | | 8 | R E S | Ausbildung | | | | nein |
| Schulungsleiter/in | 8795 | 2359 | | 2 | | | | | | nein |
| Schwimmhallenleiter/in | 7954 | 5169 | | 9 | | | | | | nein |
| Sekretär/in | 7890 | 4115 | 206 | 3 | C S A | Aus-/Fortbildung | 3,38 | 2,05 | 4,82 | 2,21 |
| Servicemitarbeiter/in | 6895 | 3415 | | 2 | | | | | | nein |
| Sicherheits-, Wachmann/-frau | 7910 | 5169 | | 9 | R C S | Ausbildung | | | | nein |
| Sicherheitstechniker/in | 6292 | 3152 | | 2 | | | | | | nein |
| Sicherungsposten/in (DB) | 7123 | 8312 | | 9 | | | | | | nein |
| Soldat/in (Berufs-) | 8010 | 3450 | 20 | 2 | R C S | Ausbildung | 8,15 | 8,15 | 1,37 | 4,62 |
| Sonderschullehrer/in | 8735 | 2340 | 208 | 2 | S A C | Studium HS | 5,06 | 1,78 | 4,06 | 2,27 |
| sonstige Arbeitskraft | 9754 | | | | | | | | | |
| Sozialarbeiter/in | 8610 | 3460 | 209 | 3 | S A E | Studium FH | 5,31 | 1,59 | 4,92 | 2,11 |
| Sozialberater/in | 8691 | 5139 | | 9 | | | | | | nein |
| Sozialhelfer/in | 8697 | 5139 | | 9 | | | | | | nein |
| Sozialversicherungsfachangestellte/r | 7873 | 3441 | | 2 | C I E | Fortbildung | | | | nein |
| Sozialwissenschaftler/in | 8849 | 2442 | | 1 | I S A | Studium HS | | | | |
| Sportler/in | | 3474 | 213 | 2 | | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | Ild. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige | | Berufs- wunsch? ⁹ |
|--------------------------------|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------|----------------|------|---------------------------------|
| | | | | | | M | SD | M | SD | |
| Sportwissenschaftler/in | 8846 | 2211 | 214 | 1 | I R S | | | | | |
| Sprachwissenschaftler/in | 8823 | 2444 | | 2 | I S C | | | | | nein |
| Sprengberechtigte/r | 4605 | 7112 | | 9 | R I C | | | | | |
| Staatsanwält/-anwältin | 8112 | 2421 | 215 | 1 | C I S | | | | | nein |
| Stadtratsvorsitzende/r | 7613 | 1110 | | 1 | | | | | | nein |
| Städteplaner/in | 6093 | 2141 | | 1 | E I S | | | | | nein |
| Stadtreinigungshelfer/in | 9357 | 9162 | | 9 | | | | | | |
| Stadtsekreter/in | 7876 | 3431 | | 2 | | | | | | nein |
| Standesbeamte/r/in | 7656 | 3449 | | 2 | | | | | | nein |
| Statiker/in | 6036 | 2142 | | 1 | | | | | | nein |
| Stationshilfe/r | 8541 | 5132 | | 9 | | | | | | nein |
| Steinmetz/in | 1012 | 7113 | | 9 | R C A | | | | | |
| Steinsetzer/in | 4615 | 8332 | | 8 | | | | | | nein |
| Steuerberater/in | 7530 | 2411 | 217 | 1 | C E S | 6,04 | 1,84 | 5,65 | 3,07 | |
| Steuerbüroangestellte/r | 7541 | 4121 | | 3 | C E S | | | | | nein |
| Steuerfachwirt/in | 7545 | 4121 | | 3 | C E S | | | | | nein |
| Stewardess/Steward | 9125 | 5111 | 218 | 3 | E S A | 3,37 | 2,30 | 5,16 | 2,30 | |
| Stopfer/in | 3416 | 7432 | | 9 | | | | | | nein |
| Straßenbauer/in | 4610 | 8332 | | 8 | R C E | | | | | nein |
| Stuckateur/in | 4810 | 7133 | | 8 | R C A | | | | | nein |
| Stylist/in | 9018 | 5141 | 219 | 8 | A E S | | | | | |
| T | | | | | | | | | | |
| Tagesmutter/-vater | 8694 | 5131 | | 3 | S A E | 2,71 | 2,03 | 4,47 | 2,31 | nein |
| Tänzer/in | 8324 | 2454 | 220 | 2 | A R S | | | | | |
| Tapezierer/in | 4914 | 7437 | | 8 | R C A | | | | | |
| Taxiunternehmer/in | 7151 | 1316 | | 2 | | | | | | |
| Teamleiter/in | 9931 | 1314 | | 2 | | | | | | nein |
| Techniker/in | 6206 | 3119 | | 2 | | | | | | |
| Technische/r Angestellte/r | 6200 | 3119 | | 2 | | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | lfd. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 Geschlechtstyp M SD | Berufsprestige M SD | Berufs- wunsch? ⁹ |
|---|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|------------------------|---------------------------------|
| Technische/r Zeichner/in | 6410 3118 | 222 | 2 | R I C | Ausbildung | 5,97 | 1,83 5,21 2,02 | |
| Telefonist/in | 7353 4223 | | 3 | | | | | nein |
| Telekommunikationselektroniker/in | 3120 7244 | | 8 | | | | | |
| Textilreiniger/in | 9310 8264 | | 9 | C R E | Ausbildung | | | nein |
| Theaterfundusverwalter/in | 7414 4131 | | | | | | | nein |
| Theaterpädagog/e/in | 8853 2359 | | 2 | A S E | Studium HS | | | nein |
| Theolog/e/in | 8910 2460 | 221 | 2 | I A S | Studium HS | | | nein |
| Therapeut/in | 8599 3229 | | 2 | | | | | |
| Therapeut/in (Beschäftigungs-/Arbeits-) | 8594 3229 | | 2 | S A E | Ausbildung | | | |
| Tierarzt/-ärztin | 8431 2223 | 224 | 1 | I S R | Studium HS | 4,34 | 1,78 6,00 2,27 | |
| Tierarzthelfer/in | 8563 5132 | 225 | 9 | S C R | Ausbildung | 3,05 | 1,48 3,93 1,62 | |
| Tierlehrer/in | 0245 6129 | | 10 | R E S | nicht geregelt | | | |
| Tierpfleger/in | 0240 6129 | 226 | 10 | R S E | Ausbildung | 4,56 | 1,79 5,21 2,16 | |
| Tischler/in | 5010 7124 | 227 | 8 | R C E | Ausbildung | 7,12 | 1,67 4,38 2,20 | |
| Trockenbauer/in | 4824 7134 | | 8 | R C E | Ausbildung | | | nein |
| U | | | | | | | | |
| Umweltschutzbeauftragte/r | 8035 3152 | | 2 | | | | | nein |
| Unternehmensberater/in | 7570 2419 | | 2 | E S A | FH/HS | | | |
| Unternehmer/in (<10 Mitarbeiter/in) | 7501 1310 | | 2 | E C I | nicht geregelt | | | |
| Unternehmer/in (>10 Mitarbeiter/in) | 7501 1210 | | 1 | E C I | nicht geregelt | | | |
| V | | | | | | | | |
| Verkäufer/in | 6600 5220 | 230 | 3 | E C S | Ausbildung | | | |
| Verkaufsberater/in | 6628 5220 | | 3 | | | | | nein |
| Vermessungstechniker/in | 6240 3112 | | 2 | C R I | Fortbildung | | | |
| Versicherungskaufmann/-frau | 6950 3412 | 231 | 2 | C E S | Ausbildung | 6,07 | 1,78 5,57 2,14 | |
| Verwaltungsfachmann/-frau, Beamter/in | 7870 3432 | | 2 | C I E | Ausbildung | | | |
| Visagist/in | 9024 5141 | 232 | 8 | A C S | Fortbildung | | | |
| Volkswirtschaftler/in | 8811 2441 | 233 | 1 | C I E | Studium HS | 6,23 | 1,65 4,55 2,02 | |
| Vollzugsbediensteter/in | 8142 5163 | | 9 | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ | Kennziffern | | lfd. Nr. ⁴ | EPG-Klasse ⁵ | Holland-Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 | | Berufsprestige | | Berufswunsch? ⁹ |
|--------------------------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|---|------|----------------|------|----------------------------|
| | KldB 92 ² | ISCO-88 ³ | | | | | M | SD | M | SD | |
| Vortragskünstler/in | 8328 | 2452 | | 2 | | | | | | | |
| Vulkaniseur/in | 1458 | 8231 | | 9 | R E S | Ausbildung | | | | | nein |
| W | | | | | | | | | | | |
| Wareneingangsleiter/in | 5211 | 3152 | | 2 | | | | | | | nein |
| Warenlackierer/in | 5120 | 7142 | | 9 | R E A | Ausbildung | 6,69 | 1,81 | 4,28 | 2,19 | |
| Wasserwerksmeister/in | 5491 | 8163 | | 8 | | | | | | | nein |
| Werbefachmann/-frau | 7030 | 2451 | 234 | 2 | A E C | Aus-/Fort./FH/HS | 5,86 | 1,69 | 5,15 | 2,06 | |
| Werbegrafiker/in | 8346 | 3471 | 235 | 2 | A E C | FH/HS | 5,93 | 1,69 | 5,26 | 2,04 | |
| Werbeleiter/in | 7038 | 1234 | | 2 | E A S | | | | | | |
| Werbetexter/in | 7036 | 2451 | | 2 | A E C | Aus-/Fort./FH/HS | | | | | |
| Werkzeugmacher/in | 2900 | 7222 | 236 | 8 | R C I | Ausbildung | 7,13 | 1,62 | 4,29 | 2,14 | |
| Wirtschaftsinformatiker/in | 7792 | 2139 | 238 | 2 | I E C | FH/HS | 6,28 | 1,66 | 5,12 | 2,11 | |
| Wissenschaftl. Museumsfachmann/-frau | 8235 | 2431 | | 2 | | | | | | | |
| Wissenschaftler/in | 8800 | 2149 | 237 | 1 | | | | | | | |
| Wissenschaftliche/r Mitarbeiter/in | 8802 | 2149 | | 1 | I E S | Studium HS | | | | | nein |
| Z | | | | | | | | | | | |
| Zahnarzt/-ärztin | 8420 | 2222 | 240 | 1 | I S R | Studium HS | 5,28 | 1,82 | 6,44 | 2,37 | |
| Zahnarzthelfer/in | 8562 | 5132 | | 9 | S R C | Ausbildung | | | | | |
| Zahntechniker/in | 3031 | 7311 | 242 | 8 | R I A | Ausbildung | 5,76 | 1,80 | 5,93 | 2,21 | |
| Zerspanungsmechaniker/in | 2200 | 7223 | | 8 | R C I | Ausbildung | | | | | |
| Zimmermann/-frau | 4870 | 7124 | 243 | 8 | R C E | Ausbildung | 6,88 | 1,87 | 4,31 | 2,16 | |
| Zollamtmann/-frau | 7652 | 3449 | 244 | 2 | C E R | Ausbildung | 6,96 | 1,71 | 4,54 | 2,29 | |
| Zootechniker/in | 6314 | 3212 | | 2 | | | | | | | nein |
| Zugbegleitungspersonal | 7124 | 5112 | | 3 | E C S | Ausbildung | | | | | |
| Zugmaschinenfahrer/in | 7145 | 8320 | | 9 | | | | | | | |
| Zweiradmechaniker/in | 2813 | 7231 | | 8 | R I E | Ausbildung | | | | | |
| Sonstiges Angaben | | | | | | | | | | | |
| Keiner Berufsbezeichnung zuordenbar | | | 250 | | | | | | | | |
| Angabe Interessen-/Arbeitsbereich | | | 251 | | | | | | | | |

| Berufsbezeichnung ¹ Sonstige Angaben | Kennziffern KldB 92 ² ISCO-88 ³ | Ild. Nr. ⁴ | EPG- Klasse ⁵ | Holland- Code ⁶ | Bildungsweg ⁷ | | Kennwerte ⁸ Ratschinski 2004 Geschlechtstyp | | Berufsprestige | | Berufs- wunsch ⁹ |
|---|--|--------------------------|-----------------------------|-------------------------------|--------------------------|--|--|----|----------------|----|--------------------------------|
| | | | | | | | M | SD | M | SD | |
| Angabe der Firma/des Unternehmens | | 252 | | | | | | | | | |
| keine Angabe zu den Berufen der Eltern | | 253 | | | | | | | | | |
| kein Kontakt zu Elternteil/Elternteil verstorben | | 254 | | | | | | | | | |
| Elternteil arbeitsunfähig, Rentner/in | | 255 | | | | | | | | | |
| Fragebogen abgebrochen | | 256 | | | | | | | | | |
| Selbstständige/r | | 257 | 5/6 | | | | | | | | |
| Angabe zu den Eltern ,Weiß nicht.' | | 258 | | | | | | | | | |
| arbeitslos | | 260 | | | | | | | | | |
| Hausfrau/-mann | | 261 | | | | | | | | | |
| Sozialhilfeempfänger/in | | 262 | | | | | | | | | |

Erläuterungen zum Tabellenkopf:

¹ Berufsbezeichnung entsprechend der Klassifizierung der Berufe – Systematisches und alphabetisches Verzeichnis der Berufsbezeichnungen ([KldB 92], Statistisches Bundesamt 1992)

² Die Kennziffer KldB 92 verschlüsselt in Form einer vierstelligen Ziffer die Berufsbezeichnung entsprechend der Klassifizierung der Berufe des systematischen und alphabetischen Verzeichnisses der Berufsbezeichnungen (Statistisches Bundesamt, 1992). Die Kennziffer klassifiziert an erster sowie zweiter Stelle die Berufsgruppe (z. B. Lehrer/in), an dritter Stelle die Berufsordnung (z.B. Hochschullehrer/in vs. Grund-, Haupt-, Real-, Sonderschullehrer/in) und an vierter Stelle die Berufsklasse (z. B. Grundschullehrer/in).

³ Die Kennziffer ISCO-88 verschlüsselt ebenfalls in Form einer vierstelligen Ziffer die Berufsbezeichnung. Bezugspunkt ist hierbei die internationale Standardklassifikation der Berufe in der dritten Fassung von 1988 (International Standard Classification of Occupations [ISCO-88], Ganzeboom/Treiman, 1996). Die Kennziffer klassifiziert an erster die Berufshauptgruppe (z. B. *professionals*), an zweiter Stelle die Berufsgruppe (z. B. *teaching professionals*) an dritter Stelle die Berufsuntergruppe (z.B. *higher education teaching professionals* vs. *primary & pre-primary education teaching professionals*) und an vierter Stelle die Berufsgattung (z. B. *primary education teaching professionals*).

- ⁴ Diese laufende Nummer bezieht sich auf die alphabetisch sortierte Auswahl an Berufsbezeichnungen aus dem Allgemeiner Interessen-Struktur-Test/Umwelt-Struktur-Test ([AIST/UST], Bergmann und Eder 1992) bzw. dem ‚Explorix – das Werkzeug zur Berufswahl und Laufbahnplanung‘ (Jörin u. a. 2003).
- ⁵ Zuordnung der jeweiligen Berufsbezeichnung zu dem von Erikson, Goldthorp und Porocarero (1979) entwickelten Index zur Klassifizierung der Sozialschicht ([EGP-Klasse], Ganzeboom/Treiman, 1996): 1 = obere Dienstklasse, 2 = untere Dienstklasse, 3 und 4 = Routinedienstleistungen in Handel und Verwaltung, 5 und 6 = Selbstständige und selbstständige Landwirte, 7 und 8 = Facharbeiter, Arbeiter in Leistungsfunktionen und Angestellte in manuellen Berufen, 9 und 10 = Un- und angelernte Arbeiter sowie Landarbeiter (vgl. Bos/Lankes u.a., 2003, S. 271f).
- ⁶ Klassifizierung der Berufesbezeichnung hinsichtlich der grundlegenden Interessen eines Menschen gegenüber seiner Umwelt nach Holland (1966, 1973, 1985): *realistic* (R), *investigative* (I), *artistic* (A), *social* (S), *enterprising* (E), *conventional* (C). Dabei beschreibt der erste Buchstabe den Hauptinteressentyp, der zweite und dritte ergänzend, welcher Interessenorientierung der gewählte Beruf an zweiter Stelle bzw. dritter Stelle entspricht (vgl. Jörin u. a. 2003, S. 24).
- ⁷ Die Angaben zum Bildungsweg wurden dem Berufsregister des Explorix-Materials (Jörin/Stoll u. a., 2003) entnommen (HS = Hochschule, FH = Fachhochschule, Fort. = Fortbildung, Aus. = Ausbildung).
- ⁸ Bei den handelt es sich um die über 556 Hannoveraner Schüler/innen gemittelten Ratingwerte einer jeweils neunstufigen Ratingskala (0 = typisch weiblich bzw. feminin über 5 neutral bis 9 = typisch männlich für den Geschlecht bzw. maskulin bzw. 0 = niedriges Berufsprestige über 5 = mittleres Berufsprestige bis 9 = höchstes Berufsprestige für das Berufsprestige) unter Angabe der jeweiligen Streuung.
- ⁹ Bei den 183 mit ‚nein‘ gekennzeichneten Berufsbezeichnungen handelt es sich ausschließlich um Benennungen der beruflichen Tätigkeit der Eltern, d. h., bei keiner dieser Berufsbezeichnungen handelt es sich um einen Berufswunsch der befragten Kinder und Jugendlichen.

**Materialien der Replikationsstudie zu den Kennwerten
„Geschlechtstyp“ und „Prestige der Berufe“
(Ratschinski 2004)**

Zunächst interessiert uns, was du zur Zeit machst. Bitte kreuze die zutreffende Formulierung an und notiere in der entsprechenden Zeile an welchem Schultyp du bist bzw. was du konkret machst:

| | |
|--------------------------|------------------------------------|
| Ich bin | |
| <input type="checkbox"/> | Schüler/in (Schultyp): _____ |
| <input type="checkbox"/> | in der Ausbildung/Lehre als: _____ |
| <input type="checkbox"/> | erwerbstätig als: _____ |
| <input type="checkbox"/> | anderes _____ |

Auch dieses mal möchten wir gerne erfahren, ob du schon konkrete Vorstellungen über deine berufliche Zukunft hast. Vor allem interessiert es uns, welchen Berufswunsch du zur Zeit hast. Bitte trage ihn in das vorgesehene Kästchen ein und beantworte bitte die nach folgenden zwei Fragen.

Mein aktueller Berufswunsch:

Ist dein aktueller Berufswunsch auch dein Traumberuf?

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

Wenn es nicht dein Traumberuf ist – hast du einen Traumberuf?

Wie du weißt, gibt es sehr viele Berufe. Aus diesen haben wir 41 Berufe ausgewählt.

Bitte beurteile jeden einzelnen der folgenden Berufe danach,

- (1) ob er ein typischer Männerberuf oder ein typischer Frauenberuf ist und
- (2) welches Ansehen (oder Prestige) der Beruf allgemein hat.

Kreuze bitte den Kreis deutlich an, der deiner Einschätzung entspricht.

Durch das Ankreuzen der Kreise unter den Zahlen 4 bis 1 bzw. 1 bis 4 kannst du einschätzen, für wie typisch weiblich oder männlich du einen Beruf hältst. Wenn du denkst, dass der Beruf weder typisch weiblich noch typisch männlich ist, kreuze den Kreis unter der 0 in der Mitte an.

Wenn du denkst, dass ein Beruf allgemein ein niedriges Ansehen hat, dann kreuze den Kreis unter der 1 an, wenn er ein sehr hohes Ansehen hat, dann den unter der 9.

| <table border="1"> <tr> <th colspan="5">Typischer Frauenberuf</th> <th colspan="5">Typischer Männerberuf</th> </tr> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> </table> | | Typischer Frauenberuf | | | | | Typischer Männerberuf | | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <p>Architekt/-in</p> <p>Arzt/Ärztin</p> <p>Bankkaufmann(-frau)</p> <p>Biologe/-in</p> <p>Bürokaufmann (-frau)</p> | <table border="1"> <tr> <th colspan="9">Ansehen/(Prestige)</th> </tr> <tr> <th colspan="5">niedrig</th> <th colspan="4">hoch</th> </tr> <tr> <th>1</th><th>2</th><th>3</th><th>4</th><th>5</th><th>6</th><th>7</th><th>8</th><th>9</th> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> <tr> <td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td><td><input type="radio"/></td> </tr> </table> | Ansehen/(Prestige) | | | | | | | | | niedrig | | | | | hoch | | | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|--|--------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|---------|--|--|--|--|------|--|--|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| Typischer Frauenberuf | | | | | Typischer Männerberuf | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Ansehen/(Prestige) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| niedrig | | | | | hoch | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

| Frauenberuf | | | | | Männerberuf | | | | | | niedrig | | | | | hoch | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Chemiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Chemielaborant/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Designer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Einzelhandelskaufmann/-frau | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Erzieher/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Exportkaufmann/(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Fotograf/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Friseur/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Grund-/ Hauptschullehrer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Hebamme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Hotelfachmann(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Informatiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Ingenieur/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Journalist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Jurist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kaufmann(-frau) selb. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | KFZ-Mechaniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kindergärtner/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Koch / Köchin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kosmetiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Krankenpfleger /-schwester | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Lehrer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mechaniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mechatroniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Physiotherapeut/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Pilot/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Polizist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Psychologe/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Rechtsanwalt/-anwältin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Reisebürokaufmann(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kinderkrankenschwester | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | (Berufs-)Soldat/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sozialarbeiter/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tierarzt/-ärztin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tierarzhelfer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tischler/Schreiner/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | | |

Könntest du dir vorstellen, auch einen "Männerberuf" zu erlernen?

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

Besuchst du das Gymnasium oder die Gesamtschule? Wenn ja, würden wir uns freuen, wenn du die folgenden Fragen beantwortest. Wenn nicht ...

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

| Typischer Frauenberuf | | | | | Typischer Männerberuf | | | | | Ansehen/(Prestige) | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | | | | | | | | | niedrig | | | | hoch | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Chemiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Chemielaborant/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Designer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Einzelhandelskaufmann/-frau | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Erzieher/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Exportkaufmann/(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Fotograf/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Friseur/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Grund-/ Hauptschullehrer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Hebamme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Hotelfachmann(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Informatiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Ingenieur/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Journalist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Jurist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kaufmann(-frau) selb. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | KFZ-Mechaniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kindergärtner/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Koch / Köchin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kosmetiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Krankenpfleger /-schwester | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Lehrer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mechaniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mechatroniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Physiotherapeut/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Pilot/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Polizist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Psychologe/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Rechtsanwalt/-anwältin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Reisebürokaufmann(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kinderkrankenschwester | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | (Berufs-)Soldat/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sozialarbeiter/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tierarzt/-ärztin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tierarzhelfer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tischler/Schreiner/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Könntest du dir vorstellen, auch einen "Frauenberuf" zu erlernen?

| | |
|-----------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Ja | <input type="checkbox"/> Nein |
|-----------------------------|-------------------------------|

Besuchst du das Gymnasium oder die Gesamtschule? Wenn ja, würden wir uns freuen, wenn du die folgenden Fragen beantwortest. Wenn nicht ...

Vielen Dank für deine Mitarbeit!

BERUFE

Typisch Mann - Typisch Frau

Liebe Studierende,
im Rahmen meiner Habil-Arbeit untersuche ich, wie sich im Verlauf der
Schul- und Jugendzeit Berufswünsche entwickeln.

Dazu benötige ich Ihre Hilfe.

Auf dem beiliegenden Fragebogen finden Sie eine Auswahl von Berufen. Bitte
beurteilen Sie jeden einzelnen der Berufe danach, ob er Ihrer Ansicht nach ein
typischer Männerberuf oder ein typischer Frauenberuf ist und welches Ansehen
(oder Prestige) der Beruf Ihrer Meinung nach allgemein hat.

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!

Corinna Schmude

Bevor Sie sich dieser Aufgabe zu wenden, möchte ich Sie um folgende Angaben bitten (bitte ankreuzen und einfügen):

| | |
|--|-----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> weiblich | <input type="checkbox"/> männlich |
| Alter: | |
| In welchem Bundesland (bzw. welchem Land) sind Sie geboren? | |
| Studium Lehramt <input type="checkbox"/> ein Fach | |
| <input type="checkbox"/> zwei Fächer | |
| Welches? | Welche? (1) (2) |
| Im wievielten Semester studieren Sie? | |

Hier nun die genaue Aufgabenstellung, die Liste mit den Berufen finden Sie auf der Rückseite des Blattes:

Bitte beurteilen Sie jeden einzelnen der folgenden Berufe danach,

- (3) **ob er ein typischer Männerberuf oder ein typischer Frauenberuf ist und**
 (4) **welches Ansehen (oder Prestige) der Beruf allgemein hat.**

So sehen die Antwortmöglichkeiten aus – bitte kreuzen Sie den Kreis an, der Ihrer Einschätzung entspricht:

| Typischer Frauenberuf | | | | | Typischer Männerberuf | | | | | Ansehen/(Prestige) | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|--|
| | | | | | | | | | | niedrig | | | hoch | | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | |

Beruf X

Durch das Ankreuzen der Kreise unter den Zahlen 4 bis 1 bzw. 1 bis 4 können Sie einschätzen, für wie typisch weiblich oder männlich Sie einen Beruf halten. Wenn Sie denken, dass der Beruf weder typisch weiblich noch typisch männlich ist, kreuzen Sie den Kreis unter der 0 in der Mitte an.

Wenn Sie denken, dass ein Beruf allgemein ein niedriges Ansehen hat, dann kreuzen Sie den Kreis unter der 1 an, wenn er ein sehr hohes Ansehen hat, dann den unter der 9.

Blatt bitte wenden!

| Typischer Frauenberuf | | | | | Typischer Männerberuf | | | | | Ansehen/(Prestige) | | | | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------------------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| | | | | | | | | | | niedrig | | | | hoch | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Architekt/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Arzt/Ärztin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Bankkaufmann(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Biologe/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Bürokaufmann (-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Chemiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Chemielaborant/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Designer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Einzelhandelskaufmann/-frau | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Erzieher/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Exportkaufmann/(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Fotograf/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Friseur/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Grund-/ Hauptschullehrer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Hebamme | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Hotelfachmann(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Informatiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Ingenieur/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Journalist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Jurist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kaufmann(-frau) selb. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | KFZ-Mechaniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kindergärtner/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Koch / Köchin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kosmetiker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Krankenpfleger /-schwester | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Lehrer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mechaniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Mechatroniker/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Physiotherapeut/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Pilot/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Polizist/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Psychologe/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Rechtsanwalt/-anwältin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Reisebürokaufmann(-frau) | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Kinderkrankenschwester | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | (Berufs-)Soldat/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Sozialarbeiter/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tierarzt/-ärztin | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tierarzthelfer/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | Tischler/Schreiner/-in | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

Wenn Sie eine **Frau** sind, könnten Sie sich vorstellen, auch einen "**Männerberuf**" zu erlernen?

☐ ja ☐ nein

Wenn Sie ein **Mann** sind, könnten Sie sich vorstellen, auch einen "**Frauenberuf**" zu erlernen?

☐ ja ☐ nein

Tabellen zu Punkt 6.1:

**„Die Entwicklung der Berufswünsche und der beruflichen Präferenzen von der
Grundschule (Klasse 5) bis in die Sekundarstufe I (Klasse 9)“**

Tabelle 4a Berufswunsch – ja oder nein (absolute und prozentuale Häufigkeiten)
(Gesamtstichprobe Querschnitte 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 683 | 562 | 2929 | 3261 | 3328 |
| | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) |
| Berufswunsch ja | 416 | 366 | 1299 | 1556 | 1735 |
| | (61%) | (65%) | (44%) | (48%) | (52%) |
| nein | 247 | 176 | 1501 | 1546 | 1456 |
| | (36%) | (31%) | (51%) | (47%) | (44%) |
| sonstiges | 20 | 20 | 129 | 159 | 147 |
| | (3%) | (4%) | (4%) | (5%) | (4%) |

Tabelle 4b Berufswunsch – ja oder nein (absolute und prozentuale Häufigkeiten)
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N | 136 | 136 | 136 | 136 | 136 |
| | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) | (100%) |
| Berufswunsch ja | 94 | 93 | 60 | 64 | 69 |
| | (69%) | (68%) | (44%) | (47%) | (51%) |
| nein | 38 | 40 | 68 | 58 | 63 |
| | (28%) | (30%) | (50%) | (43%) | (46%) |
| sonstiges | 4 | 3 | 8 | 14 | 4 |
| | (3%) | (2%) | (6%) | (10,29%) | (3%) |

Tabelle 4c Berufswunsch – ja oder nein 4(absolute und prozentuale Häufigkeiten)
Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse 5)

| | | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|-------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N | | 136 | 136 | 136 | 136 | 136 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n (100%) | 69 | 69 | 69 | 69 | 69 |
| Berufswunsch | ja | 52 | 46 | 38* | 33 | 37 |
| | | (75%) | (67%) | (55%) | (48%) | (54%) |
| | nein | 15 | 22 | 29 | 31 | 29 |
| | | (22%) | (32%) | (42%) | (45%) | (42%) |
| | sonstiges | 2 | 1 | 2 | 5 | 3 |
| | | (3%) | (1%) | (3%) | (7%) | (4%) |
| männlich | n (100%) | 67 | 67 | 67 | 67 | 67 |
| Berufswunsch | ja | 42 | 47 | 22* | 25 | 32 |
| | | (63%) | (70%) | (33%) | (38%) | (48%) |
| | nein | 23 | 18 | 39 | 33 | 34 |
| | | (34%) | (27%) | (58%) | (49%) | (50%) |
| | sonstiges | 2 | 2 | 6 | 9 | 1 |
| | | (3%) | (3%) | (9%) | (13%) | (2%) |

* Kl. 7 ($\chi^2[1, N = 136] = 6.81, p = .009, w = .22$ [kleinerer Effekt])

Tabelle 4d Berufliche Interessenorientierung (erster Holland-Code)
Vergleich nach Schulform
(Gesamtstichprobe Querschnitt, Klasse 5, 6, 7, 8 u und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| N | 202 | 185 | 718 | 672 | 769 |
| Schulform | | | | | |
| (zukünftige) | | | | | |
| Gymnasium n _(= 100%) | 47 | 47 | 413 | 307 | 259 |
| handwerklich-technisch | 0 (0%) | 3 (6%) | 43 (10%) | 34 (11%) | 29 (11%) |
| untersuchend-forschend | 4 (9%) | 6 (12%) | 78 (19%) | 58 (18%) | 36 (14%) |
| künstlerisch-kreativ | 20 (42%) | 12 (24%) | 94 (23%) | 69 (22%) | 72 (28%) |
| erziehend-pflegend | 20 (42%) | 16 (34%) | 109 (26%) | 68 (22%) | 51 (20%) |
| führend-verkaufend | 2 (4%) | 8 (17%) | 80 (19%) | 66 (21%) | 61 (24%) |
| ordnend-verwaltend | 1 (2%) | 2 (4%) | 9 (2%) | 12 (4%) | 10 (4%) |
| (zukünftige) Nicht | | | | | |
| Gymnasium n _(= 100%) | 155 | 138 | 305 | 365 | 510 |
| handwerklich-technisch | 26 (17%) | 34 (25%) | 68 (22%) | 73 (20%) | 93 (18%) |
| untersuchend-forschend | 23 (15%) | 18 (13%) | 51 (17%) | 41 (11%) | 73 (14%) |
| künstlerisch-kreativ | 45 (29%) | 37 (27%) | 52 (17%) | 65 (18%) | 60 (12%) |
| erziehend-pflegend | 32 (21%) | 30 (22%) | 53 (17%) | 76 (21%) | 87 (17%) |
| führend-verkaufend | 12 (8%) | 8 (6%) | 39 (13%) | 65 (18%) | 153 (30%) |
| | (11%) | (8%) | (14%) | (12%) | (9%) |
| χ^2 | 21,53 | 13,79 | 63,39 | 32,04 | 40,07 |
| df | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| p | .001 | .017 | .000 | .000 | .000 |
| w | .32 | .27 | .29 | .22 | .23 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | klein | klein | klein | klein |

Tabelle 4e Stabilität des Berufswunsches
Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| Vergleich von | | MZP 1/2 | MZP 2/3 | MZP 3/4 | MZP 4/5 |
|-------------------|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| Übergang von | | Klasse 5/6 | Klasse 6/7 | Klasse 7/8 | Klasse 8/9 |
| N | | 136 | 136 | 136 | 136 |
| Geschlecht | | | | | |
| weiblich | n_(100%) | 69 | 69 | 69 | 69 |
| stabil | | 17 (25%) | 5 (7%) | 3 (4%) | 5 (7%) |
| instabil | | 52 (75%) | 64 (93%) | 66 (96%) | 64 (93%) |
| χ^2 | | 17.75 | 50.44 | 57.52 | 50.44 |
| df | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| p | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | | .32 | .27 | .29 | .22 |
| Praktische | | .50 | .85 | .91 | .85 |
| Bedeutsamkeit | | groß | groß | groß | groß |
| männlich | n_(100%) | 67 | 67 | 67 | 67 |
| stabil | | 14 (21%) | 8 (12%) | 5 (7%) | 4 (6%) |
| instabil | | 53 (79%) | 59 (88%) | 62 (93%) | 63 (94%) |
| χ^2 | | 22.70 | 38.82 | 48.49 | 51.95 |
| df | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| p | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | | .58 | .75 | .83 | .86 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | groß | groß | groß | groß |

Tabelle 4f Stabilität des Berufswunsches
Teil 1 Vergleich nach Schulart
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1/2 | MZP 2/3 | MZP 3/4 | MZP 4/5 |
|---|---------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | | Klasse 5/6 | Klasse 6/7 | Klasse 7/8 | Klasse 8/9 |
| N | | 136 | 136 | 136 | 136 |
| Schulart | | | | | |
| Gymnasialempfehlung bzw. Gymnasium | | | | | |
| | n_(100%) | 63 | 63 | 63 | 63 |
| stabil | | 12 (19%) | 7 (11%) | 6 (9%) | 3 (5%) |
| instabil | | 51 (81%) | 56 (89%) | 57 (91%) | 60 (95%) |
| χ^2 | | 24.14 | 38.11 | 41.28 | 59.57 |
| df | | 1 | 1 | 1 | 1 |
| p | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | | .61 | .77 | .81 | .97 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | groß | groß | groß | groß |

Tabelle 4f Stabilität des Berufswunsches - Vergleich nach Schulart
Teil 2 (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1/2 | MZP 2/3 | MZP 3/4 | MZP 4/5 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Klasse 5/6 | Klasse 6/7 | Klasse 7/8 | Klasse 8/9 |
| Keine Gymnasialempfehlung bzw. Nicht Gymnasium | | | | |
| n_(100%) | 73 | 73 | 73 | 73 |
| stabil | 19 (26%) | 6 (8%) | 2 (3%) | 6 (9%) |
| instabil | 54 (74%) | 67 (92%) | 71 (97%) | 67 (91%) |
| χ^2 | 16.78 | 50.97 | 65.21 | 50.97 |
| df | 1 | 1 | 1 | 1 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | .61 | .83 | .94 | .83 |
| Praktische Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß |

Tabelle 4g Stabilität des Berufswunsches - Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| Vergleich von Übergang | MZP 1/2 | MZP 2/3 | MZP 3/4 | MZP 4/5 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Klasse 5/6 | Klasse 6/7 | Klasse 7/8 | Klasse 8/9 |
| N_{Holland-Code} | 58 | 42 | 27 | 38 |
| Geschlecht | | | | |
| weiblich n_(100%) | 36 | 25 | 16 | 21 |
| stabil | 22 (61%) | 14 (56%) | 10 (63%) | 12 (57%) |
| instabil | 14 (39%) | 11 (44%) | 6 (37%) | 9 (43%) |
| männlich n_(100%) | 22 | 17 | 11 | 17 |
| stabil | 15 (68%) | 10 (59%) | 9 (82%) | 12 (71%) |
| instabil | 7 (32%) | 7 (41%) | 2 (18%) | 5 (29%) |

Tabelle 4h Stabilität des Berufswunsches – Vergleich nach Schulform
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| Vergleich von Übergang | MZP 1/2 | MZP 2/3 | MZP 3/4 | MZP 4/5 |
|---|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Klasse 5/6 | Klasse 6/7 | Klasse 7/8 | Klasse 8/9 |
| N_{Holland-Code} | 58 | 42 | 27 | 38 |
| Schulart | | | | |
| Gymnasialempfehlung bzw. Gymnasium | | | | |
| n_(100%) | 22 | 21 | 11 | 11 |
| stabil | 14 (64%) | 9 (43%) | 8 (73%) | 6 (54%) |
| instabil | 8 (36%) | 12 (57%) | 3 (27%) | 5 (45%) |
| Keine Gymnasialempfehlung bzw. nicht Gymnasium | | | | |
| n_(100%) | 36 | 21 | 16 | 27 |
| stabil | 23 (64%) | 15 (71%) | 11 (69%) | 18 (67%) |
| instabil | 13 (36%) | 6 (29%) | 5 (31%) | 9 (33%) |

Tabelle 4i Der Anteil von „Traumberufen“, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen
Vergleich nach Geschlecht
(Gesamtstichprobe Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N_{Berufswunsch} | | 362 | 367 | 1303 | 1557 | 1739 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n_(100%) | 184 | 179 | 730 | 878 | 947 |
| Traumberuf | | | | | | |
| | | 63 | 55 | 185 | 184 | 133 |
| | | (34%) | (31%) | (25%) | (21%) | (14%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | | | | | |
| | | 51 | 52 | 229 | 248 | 340 |
| | | (28%) | (29%) | (31%) | (28%) | (36%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | | | | | |
| | | 70 | 72 | 316 | 446 | 474 |
| | | (38%) | (40%) | (44%) | (51%) | (50%) |
| männlich | n_(100%) | 178 | 187 | 573 | 678 | 788 |
| Traumberuf | | | | | | |
| | | 78 | 55 | 195 | 172 | 124 |
| | | (44%) | (29%) | (34%) | (25%) | (16%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | | | | | |
| | | 60 | 67 | 213 | 271 | 326 |
| | | (34%) | (36%) | (37%) | (40%) | (41%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | | | | | |
| | | 40 | 65 | 165 | 235 | 338 |
| | | (22%) | (35%) | (29%) | (35%) | (43%) |

* Endziffer 0 (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

** besonderer Viersteller (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

Tabelle 4j Der Anteil von Traumberufen, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen
(Gesamtstichprobe Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| Gymnasialempfehlung bzw. Gymnasium | | | | | | |
| N_{Berufswunsch} (100%) | | 81 | 92 | 685 | 701 | 1631 |
| Traumberuf | | | | | | |
| | | 32 | 24 | 180 | 142 | 105 |
| | | (40%) | (26%) | (26%) | (20%) | (17%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | | | | | |
| | | 26 | 24 | 212 | 227 | 214 |
| | | (32%) | (26%) | (31%) | (32%) | (34%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | | | | | |
| | | 23 | 44 | 293 | 332 | 312 |
| | | (28%) | (48%) | (43%) | (48%) | (49%) |
| Keine Gymnasialempfehlung bzw. nicht Gymnasium | | | | | | |
| N_{Berufswunsch} (100%) | | 281 | 275 | 685 | 618 | 855 |
| Traumberuf | | | | | | |
| | | 109 | 86 | 180 | 200 | 214 |
| | | (39%) | (31%) | (26%) | (32%) | (25%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | | | | | |
| | | 85 | 95 | 212 | 230 | 292 |
| | | (30%) | (35%) | (31%) | (37%) | (34%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | | | | | |
| | | 87 | 94 | 293 | 188 | 349 |
| | | (31%) | (34%) | (43%) | (31%) | (41%) |

* Endziffer 0 (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

** besonderer Viersteller (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

Tabelle 4k Der Anteil von Traumberufen, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen
Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|---------------------------------|---------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N_{Berufswunsch} | | 94 | 93 | 60 | 58 | 69 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n_(100%) | 52 | 46 | 38 | 33 | 37 |
| Traumberuf | | 21 (40%) | 14 (30%) | 12 (32%) | 7 (21%) | 4 (11%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | 15 (29%) | 16 (35%) | 12 (32%) | 15 (46%) | 13 (35%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | 16 (31%) | 16 (35%) | 14 (36%) | 11 (33%) | 20 (54%) |
| männlich | n_(100%) | 42 | 47 | 22 | 25 | 32 |
| Traumberuf | | 18 (43%) | 14 (30%) | 6 (27%) | 7 (28%) | 3 (10%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | 18 (43%) | 16 (34%) | 11 (50%) | 10 (40%) | 11 (34%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | 6 (14%) | 17 (36%) | 5 (23%) | 8 (32%) | 18 (56%) |

* Endziffer 0 (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

** besonderer Viersteller (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551)

Tabelle 4l Der Anteil von Traumberufen, allgemeinen und speziellen Berufsbenennungen
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|---|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| Gymnasialempfehlung bzw. Gymnasium | | | | | | |
| N_{Berufswunsch} (100%) | | 39 | 38 | 31 | 21 | 22 |
| Traumberuf | | 18 (46%) | 15 (40%) | 12 (39%) | 7 (33%) | 4 (18%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | 13 (33%) | 14 (37%) | 6 (19%) | 9 (43%) | 7 (32%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | 8 (21%) | 9 (23%) | 13 (42%) | 5 (23%) | 11 (50%) |
| Keine Gymnasialempfehlung bzw. nicht Gymnasium | | | | | | |
| N_{Berufswunsch} (100%) | | 55 | 55 | 29 | 37 | 47 |
| Traumberuf | | 21 (38%) | 13 (23%) | 6 (21%) | 7 (19%) | 3 (6%) |
| Allgemeine Berufsbenennung* | | 20 (37%) | 23 (42%) | 17 (58%) | 16 (43%) | 17 (36%) |
| Spezielle Berufsbenennung** | | 14 (25%) | 19 (35%) | 6 (21%) | 14 (38%) | 27 (57%) |

* Endziffer 0 / ** besonderer Viersteller (vgl. Statistisches Bundesamt 1992, S. 417 - 551) /

Tabelle 4m Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und beruflichem Bildungsweg des Berufswunsches
Vergleich nach Schularart -
(Gesamtstichprobe Querschnitte 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---|-------------|-------------|--------------|--------------|--------------|
| N ¹ | 140 | 149 | 1065 | 1272 | 1396 |
| Schularart | | | | | |
| Gymnasialempfehlung bzw. Gymnasium | | | | | |
| n _(100%) | 80 | 92 | 685 | 699 | 631 |
| Nicht geregelt | 15 (19%) | 7 (8%) | 80 (12%) | 78 (11%) | 50 (8%) |
| Bildungsgang adäquat | 33 (41%) | 50 (54%) | 395 (59%) | 420 (60%) | 382 (60%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 17 (21%) | 22 (24%) | 103 (15%) | 113 (16%) | 136 (22%) |
| Andere Zugänge | 15 (19%) | 13 (14%) | 107 (16%) | 88 (13%) | 63 (10%) |
| χ^2 | 38.04 | 55.64 | 671.36 | 541.30 | 606.01 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | .68 | .77 | .99 | .88 | .98 |
| Praktische Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß | groß |
| Keine Gymnasialempfehlung bzw. nicht Gymnasium | | | | | |
| n _(100%) | 60 | 57 | 380 | 573 | 765 |
| Nicht geregelt | 7 (12%) | 5 (9%) | 46 (12%) | 48 (8%) | 40 (5%) |
| Bildungsgang adäquat | 30 (50%) | 27 (47%) | 202 (53%) | 334 (58%) | 532 (69%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 12 (20%) | 16 (28%) | 94 (25%) | 135 (24%) | 165 (22%) |
| Andere Zugänge | 11 (18%) | 9 (16%) | 38 (10%) | 56 (10%) | 28 (4%) |
| χ^2 | 21.53 | 22.63 | 357.54 | 539.13 | 927.17 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | .59 | .63 | .88 | .97 | .90 |
| Praktische Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß | groß |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen Angaben zum Bildungsweg zugeordnet werden können (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3) ohne Gesamtschüler/innen

Tabelle 4n Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und beruflichem Bildungsweg des Berufswunsches
- Vergleich nach Geschlecht -
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|----------------------------|-------------------------------|-------------|-------------|-------------|-------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N* | 68 | 68 | 46 | 38 | 44 |
| Geschlecht | | | | | |
| weiblich | n*_(100%) 39 | 35 | 29 | 21 | 24 |
| Nicht geregelt | 2 (5%) | 0 (0%) | 4 (14%) | 1 (5%) | 1 (4%) |
| Bildungsgang adäquat | 16 (41%) | 15 (43%) | 13 (44%) | 14 (67%) | 16 (67%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 11 (28%) | 15 (43%) | 8 (28%) | 6 (28%) | 5 (21%) |
| Andere Zugänge | 10 (26%) | 5 (14%) | 4 (14%) | 0 (0%) | 2 (8%) |
| χ^2 | 10.27 | 6.33 | 22.43 | 37.86 | 23.52 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .036 | .056 | .000 | .000 | .000 |
| w | .51 | .42 | .87 | .42 | .99 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | groß | mittel | groß | mittel | groß |
| männlich | n*_(100%) 29 | 33 | 17 | 17 | 20 |
| Nicht geregelt | 9 (31%) | 7 (21%) | 2 (12%) | 2 (12%) | 1 (5%) |
| Bildungsgang adäquat | 11 (38%) | 14 (43%) | 8 (47%) | 10 (59%) | 15 (75%) |
| Nicht bildungsgang adäquat | 4 (14%) | 7 (21%) | 2 (12%) | 2 (12%) | 3 (15%) |
| Andere Zugänge | 5 (17%) | 5 (15%) | 5 (29%) | 3 (17%) | 1 (5%) |
| χ^2 | 27.28 | 10.80 | 15.66 | 16.32 | 19.60 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .000 | .029 | .000 | .000 | .000 |
| w | .97 | .57 | .96 | .98 | .99 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß | groß |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen Angaben zum Bildungsweg zugeordnet werden können (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3) ohne Gesamtschüler/innen

Tabelle 4o Übereinstimmung von empfohlenem bzw. angestrebtem Schulabschluss und beruflichem Bildungsweg des Berufswunsches - Vergleich nach Schulart - (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|---|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N* | 68 | 68 | 46 | 38 | 44 |
| Schulart | | | | | |
| Gymnasialempfehlung bzw. Gymnasium | | | | | |
| n_(100%) | 38 | 38 | 31 | 20 | 22 |
| Nicht geregelt | 8 (21%) | 4 (10%) | 4 (12%) | 3 (15%) | 0 (0%) |
| Bildungsgang adäquat | 13 (34%) | 14 (37%) | 12 (39%) | 11 (55%) | 14 (64%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 8 (21%) | 14 (37%) | 8 (26%) | 3 (15%) | 5 (23%) |
| Andere Zugänge | 9 (24%) | 6 (16%) | 7 (23%) | 3 (15%) | 3 (13%) |
| χ^2 | 16.60 | 21.84 | 29.93 | 18.05 | 20.69 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .002 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | .66 | .75 | .98 | .95 | .97 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß | groß |
| Keine Gymnasialempfehlung bzw. nicht Gymnasium | | | | | |
| n_(100%) | 30 | 30 | 15 | 18 | 22 |
| Nicht geregelt | 3 (10%) | 3 (10%) | 2 (13%) | 0 (0%) | 2 (9%) |
| Bildungsgang adäquat | 14 (47%) | 15 (50%) | 9 (61%) | 13 (72%) | 17 (77%) |
| Nicht Bildungsgang adäquat | 7 (23%) | 8 (27%) | 2 (13%) | 5 (28%) | 3 (14%) |
| Andere Zugänge | 6 (20%) | 4 (13%) | 2 (13%) | 0 (0%) | 0 (0%) |
| χ^2 | 8.57 | 11.73 | 13.53 | 8.89 | 20.73 |
| df | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| p | .073 | .019 | .000 | .012 | .000 |
| w | .53 | .62 | .95 | .70 | .97 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | groß | groß | groß | groß | groß |

¹ Anzahl der Berufswünsche, denen Angaben zum Bildungsweg zugeordnet werden können (s. Methodikteil Punkt 5.2.2.3) ohne Gesamtschüler/innen

Tabellen zu Punkt 6.2.1 und 6.2.2:

**Empirische Überprüfung der
„Eingrenzungs- und Kompromisstheorie“ der Berufswahl nach Linda S. Gottfredson“**

Tabelle 5a: Deskriptive Kennwerte der Variable „Geschlechtstyp“
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 300 | 272 | 1047 | 1210 | 1378 |
| Minimum | | 2.49 | 2.62 | 1.91 | 1.91 | 1.91 |
| Maximum | | 8.15 | 8.15 | 8.15 | 8.15 | 8.15 |
| | M | 5.22 | 5.34 | 5.45 | 5.51 | 5.42 |
| | SD | 1.30 | 1.29 | 1.24 | 1.29 | 1.32 |

Tabelle 5b: Statistische Kennwerte der Variable „Geschlechtstyp“
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|---------|----|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| N | | 73 | 73 | 52 | 45 | 57 |
| Minimum | | 2.49 | 2.62 | 2.62 | 2.49 | 1.91 |
| Maximum | | 7.98 | 8.15 | 8.75 | 7.64 | 7.64 |
| | M | 5.15 | 5.39 | 5.33 | 5.49 | 5.39 |
| | SD | 1.43 | 1.44 | 1.49 | 1.48 | 1.44 |

Tabelle 5c: Geschlechtstyp des Berufswunsches im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 300 | 272 | 1047 | 1210 | 1378 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 176 | 139 | 594 | 700 | 738 |
| | M | 4,67 | 4,68 | 4,88 | 4,96 | 4,81 |
| | SD | 1,10 | 1,08 | 1,06 | 1,13 | 1,17 |
| männlich | n | 133 | 133 | 453 | 510 | 640 |
| | M | 5,92 | 6,02 | 6,21 | 6,28 | 6,14 |
| | SD | 1,19 | 1,13 | 1,05 | 1,08 | 1,12 |
| | Z | -10.32 | -8.63 | -17.30 | -18.21 | -19.36 |

$p(2\text{-seitig}) = .000$

Tabelle 5d: Geschlechtstyp des Berufswunsches im Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|-------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N | | 73 | 73 | 52 | 45 | 57 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 45 | 37 | 32 | 27 | 30 |
| | M | 4,38 | 4,40 | 4,56 | 4,84 | 4,84 |
| | SD | 0,99 | 1,10 | 1,14 | 1,24 | 1,27 |
| männlich | n | 28 | 36 | 20 | 18 | 27 |
| | M | 6,39 | 6,40 | 6,57 | 6,46 | 6,01 |
| | SD | 1,13 | 0,97 | 1,09 | 1,29 | 1,39 |
| Z | | -5,83 | -6,01 | -3,50 | -3,5 | -3,29 |

p (2-seitig) = .000

Tabelle 5e: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe (feminin/neutral/männlich)
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 300 | 272 | 1047 | 1210 | 1378 |
| feminin | 102 (34%) | 85 (32%) | 249 (24%) | 262 (22%) | 313 (23%) |
| neutral | 97 (32%) | 80 (29%) | 312 (30%) | 347 (29%) | 399 (29%) |
| maskulin | 101 (34%) | 107 (39%) | 486 (46%) | 601 (59%) | 666 (48%) |

Tabelle 5f: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe (typisch, neutral, untypisch) Teil 1
getrennt nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 300 | 272 | 1047 | 1210 | 1378 |
| Geschlecht | | | | | | |
| weiblich | n | 167 | 139 | 594 | 700 | 738 |
| typisch/ = feminin | | 82 (49%) | 68 (49%) | 219 (37%) | 226 (32%) | 250 (34%) |
| neutral | | 58 (35%) | 43 (31%) | 205 (34%) | 252 (36%) | 279 (38%) |
| untypisch/ = maskulin | | 27 (16%) | 28 (20%) | 170 (29%) | 222 (32%) | 209 (28%) |
| χ^2 | | 27,31 | 17,62 | | | |
| df | | 2 | 2 | | | |
| p | | .000 | .000 | | | |
| w | | .40 | .35 | | | |
| Praktische Bedeutsamkeit | | mittel | mittel | | | |

Tabelle 5f: Zugehörigkeit zu Geschlechtstypgruppe (typisch, neutral, untypisch) Teil 1
getrennt nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| männlich | n | 133 | 133 | 453 | 510 | 640 |
| typisch/ = maskulin | | 74 (56%) | 79 (59%) | 316 (70%) | 379 (74%) | 458 (72%) |
| neutral | | 39 (29%) | 37 (28%) | 107 (24%) | 95 (19%) | 120 (19%) |
| feminin/ = untypisch | | 20 (15%) | 17 (13%) | 30 (7%) | 36 (7%) | 62 (10%) |
| χ^2 | | 33,85 | 45,17 | 290,07 | 395,65 | 428,78 |
| df | | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| p | | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| w | | .50 | .58 | .80 | .88 | .81 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | groß | groß | groß | groß | groß |

Tabelle 5g: Deskriptive Kennwerte der Variable „Prestige“
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------|----|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 300 | 272 | 1047 | 1210 | 1378 |
| Minimum | | 3.40 | 3.79 | 3.63 | 3.71 | 3.71 |
| Maximum | | 7.93 | 7.93 | 7.93 | 7.93 | 7.93 |
| | M | 5.75 | 5.85 | 6.00 | 5.83 | 5.59 |
| | SD | 1.03 | 1.02 | .99 | .97 | .90 |

Tabelle 5h: Prestige des Berufswunsches – Gruppenbildung
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------|--------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 300 | 272 | 1047 | 1210 | 1378 |
| Perzentile | | | | | | |
| | 33,33% | 5.21 | 5.25 | 5.52 | 5.48 | 5.25 |
| | 66,66% | 6.16 | 6.44 | 6.46 | 6.16 | 5.91 |

Tabelle 5i: Statistische Kennwerte der Variable „Prestige“
(Längsschnitte, Grundschule [N=164], Sekundarstufe I [N=202])

| | MZP1 Klasse 5 | MZP2 Klasse 6 | MZP3 Klasse 7 | MZP4 Klasse 8 | MZP5 Klasse 9 |
|-------------------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|-------------------------|
| Längsschnitt, Klasse 5 bis 6 | | | | | |
| n | 164 | 164 | | | |
| Minimum | 3.40 | 4.10 | | | |
| Maximum | 7.93 | 7.93 | | | |
| M | 5.77 | 5.84 | | | |
| SD | 1.03 | .98 | | | |
| Längsschnitt, Klasse 7 bis 9 | | | | | |
| n | | | 202 | 202 | 202 |
| Minimum | | | 3.94 | 3.71 | 3.93 |
| Maximum | | | 7.93 | 7.93 | 7.93 |
| M | | | 6.01 | 5.94 | 5.81 |
| SD | | | 1.03 | 1.02 | .95 |

Tabelle 5j: Statistische Kennwerte der Variable „Prestige“ (Mutter/Vater)

| | Mutter | Vater |
|---------|---------------|--------------|
| N | 1547 | 1460 |
| Minimum | 3.32 | 3.32 |
| Maximum | 7.93 | 7.93 |
| M | 5.14 | 5.24 |
| SD | .80 | 1.03 |

Tabelle 5k: Prestige des Berufes – Gruppenbildung (Mutter/Vater)

| | | Mutter | Vater |
|------------|--------|---------------|--------------|
| N | | | |
| Perzentile | 33,33% | 4.82 | 4.62 |
| | 66,66% | 5.25 | 5.67 |

Tabelle 5l: Verteilung des Haupttyps der Holland-Codierung über die sechs beruflichen Interessenorientierungen (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N_{Holland-Code} | 202 | 185 | 718 | 672 | 769 |
| Berufliche Interessenorientierung | | | | | |
| praktisch-technische | 26 (13%) | 37 (20%) | 111 (15%) | 107 (16%) | 122 (16%) |
| untersuchend-forschende | 27 (13%) | 24 (13%) | 129 (18%) | 99 (15%) | 109 (14%) |
| künstlerisch-kreativ | 65 (32%) | 49 (26%) | 146 (20%) | 134 (20%) | 132 (17%) |
| erziehend-pflegende | 52 (26%) | 46 (25%) | 162 (23%) | 144 (21%) | 137 (18%) |
| führend-verkaufend | 14 (7%) | 16 (9%) | 119 (17%) | 131 (19%) | 215 (28%) |
| ordnend-verwaltend | 18 (9%) | 13 (7%) | 51 (7%) | 57 (8%) | 54 (7%) |

Tabelle 5m: Verteilung des Haupttyps der Holland-Codierung über die sechs beruflichen Interessenorientierungen (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|--|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N_{Holland-Code} | 81 | 81 | 53 | 54 | 65 |
| Berufliche Interessenorientierung | | | | | |
| Praktisch-technische | 17 (21%) | 18 (22%) | 11 (21%) | 12 (22%) | 10 (15%) |
| untersuchend-forschende | 8 (10%) | 14 (17%) | 7 (13%) | 7 (13%) | 15 (23%) |
| künstlerisch-kreativ | 30 (37%) | 23 (28%) | 13 (24%) | 8 (15%) | 7 (11%) |
| erziehend-pflegende | 16 (20%) | 11 (14%) | 8 (15%) | 15 (28%) | 15 (23%) |
| führend-verkaufend | 6 (7%) | 7 (9%) | 11 (21%) | 5 (9%) | 7 (11%) |
| ordnend-verwaltend | 4 (5%) | 8 (10%) | 3 (6%) | 7 (13%) | 11 (17%) |

Tabelle 5n Hauptinteressenorientierung der Längsschnittstichproben für Grundschule und Sekundarstufe im Vergleich nach Geschlecht

| | Längsschnitt_{Grundschule} (Klasse 5 u. 6) | | Längsschnitt_{Sekundarstufe I} (Klasse 7 bis 9) | |
|-----------------------------------|---|-------------|--|-------------|
| N | 267 | | 601 | |
| | männlich | weiblich | männlich | weiblich |
| n (=100%) | 144 | 146 | 256 | 345 |
| Berufliche Interessenorientierung | | | | |
| handwerklich-technisch | 48 (33%) | 11 (7%) | 77 (30%) | 13 (4%) |
| untersuchend-forschend | 25 (17%) | 23 (16%) | 59 (23%) | 46 (13%) |
| künstlerisch-kreativ | 24 (17%) | 53 (36%) | 39 (15%) | 92 (27%) |
| erziehend-pflegend | 17 (12%) | 37 (25%) | 17 (7%) | 99 (29%) |
| führend-verkaufend | 15 (10%) | 14 (10%) | 34 (13%) | 69 (20%) |
| ordnend-verwaltend | 15 (10%) | 8 (5%) | 30 (12%) | 26 (7%) |

Längsschnitt_{Grundschule} ($\chi^2[6, N = 290] = 43,76, p = .000, w = .38$ [mittlerer Effekt]),

Längsschnitt_{Sekundarstufe I} ($\chi^2[6, N = 601] = 128,34, p = .000, w = .46$ [mittlerer Effekt]),

Tabelle 5o Hauptinteressenorientierung der Längsschnittstichproben für Grundschule und Sekundarstufe im Vergleich nach Schulform

| | Längsschnitt_{Grundschule} (Klasse 5 u. 6) | | Längsschnitt_{Sekundarstufe I} (Klasse 7 bis 9) | |
|-----------------------------------|---|--------------------|--|--------------------|
| N | 290 | | 601 | |
| | (zukünftig) Gymnasium | Nicht Gymnasium | Gymnasium | Nicht Gymnasium |
| n (=100%) | 74 | 216 | 284 | 317 |
| Berufliche Interessenorientierung | | | | |
| handwerklich-technisch | 8 (11%) | 51 (24%) | 30 (11%) | 60 (19%) |
| untersuchend-forschend | 12 (16%) | 36 (17%) | 67 (24%) | 38 (12%) |
| künstlerisch-kreativ | 22 (30%) | 55 (25%) | 75 (26%) | 56 (18%) |
| erziehend-pflegend | 22 (30%) | 32 (15%) | 49 (17%) | 67 (21%) |
| führend-verkaufend | 7 (9%) | 22 (10%) | 49 (17%) | 54 (17%) |
| ordnend-verwaltend | 3 (4%) | 20 (9%) | 14 (5%) | 42 (13%) |

Längsschnitt_{Grundschule} ($\chi^2[5, N = 290] = 13,32, p = .000, w = .21$ [kleiner Effekt]),

Längsschnitt_{Sekundarstufe I} ($\chi^2[5, N = 601] = 36,09, p = .000, w = .24$ [kleiner Effekt]),

Tabelle 5p: Haupttyp der Berufliche Interessenorientierung (erster Holland-Code)
Vergleich nach Schulform
(Querschnitt, Klasse 5, 6, 7, 8 u.9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--|-------------|-------------|--------------|-------------|--------------|
| N | 202 | 185 | 718 | 672 | 769 |
| Schulform | | | | | |
| (zukünftige) | | | | | |
| Gymnasium n _(= 100%) | 47 | 47 | 413 | 307 | 259 |
| handwerklich-technisch | 0 (0%) | 3 (6%) | 43 (10%) | 34 (11%) | 29 (11%) |
| untersuchend-forschend | 4 (9%) | 6 (12%) | 78 (19%) | 58 (18%) | 36 (14%) |
| künstlerisch-kreativ | 20 (42%) | 12 (24%) | 94 (23%) | 69 (22%) | 72 (28%) |
| erziehend-pflegend | 20 (42%) | 16 (34%) | 109 (26%) | 68 (22%) | 51 (20%) |
| führend-verkaufend | 2 (4%) | 8 (17%) | 80 (19%) | 66 (21%) | 61 (24%) |
| ordnend-verwaltend | 1 (2%) | 2 (4%) | 9 (2%) | 12 (4%) | 10 (4%) |
| (zukünftige) Nicht | | | | | |
| Gymnasium n _(= 100%) | 155 | 138 | 305 | 365 | 510 |
| handwerklich-technisch | 26 (17%) | 34 (25%) | 68 (22%) | 73 (20%) | 93 (18%) |
| untersuchend-forschend | 23 (15%) | 18 (13%) | 51 (17%) | 41 (11%) | 73 (14%) |
| künstlerisch-kreativ | 45 (29%) | 37 (27%) | 52 (17%) | 65 (18%) | 60 (12%) |
| erziehend-pflegend | 32 (21%) | 30 (22%) | 53 (17%) | 76 (21%) | 87 (17%) |
| führend-verkaufend | 12 (8%) | 8 (6%) | 39 (13%) | 65 (18%) | 153 (30%) |
| ordnend-verwaltend | 17 (11%) | 11 (8%) | 42 (14%) | 45 (12%) | 44 (9%) |
| χ^2 | 21,53 | 13,79 | 63,39 | 32,04 | 40,07 |
| df | 5 | 5 | 5 | 5 | 5 |
| p | .001 | .017 | .000 | .000 | .000 |
| ε | .32 | .27 | .29 | .22 | .23 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | klein | klein | klein | klein |

Dokumentation der Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen:

**Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und
der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte
(Querschnitte)
(s. Punkt 6.2.3)**

Deutsch: Signifikante Zusammenhänge zwischen der **Lernfreude** in Deutsch und der beruflichen Interessenorientierung werden erst in Klassenstufe 9 für den Teilbereich „Deutsch - schriftlich“ deutlich. In Klasse 8 ($F = 2.42$, $p = .034$, $\eta^2 = .01$ [klein]) belegt der Scheffé-Test bereits, dass Jugendliche mit handwerklich-technischer beruflicher Interessenorientierung eine deutlich geringere Lernfreude berichten als Jugendliche mit untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .022$), künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .001$), erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .001$) sowie führend-verkaufender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .000$). In Klasse 9 ($F = 2.32$, $p = .041$, $\eta^2 = .018$ [klein]) wird dieser Unterschied dann so deutlich, dass die univariate Varianzanalyse einen eindeutigen Effekt der beruflichen Interessenorientierung ausweist. Jugendliche mit handwerklich-technischer beruflicher Interessenorientierung berichten eine deutlich geringere Lernfreude als Jugendliche mit allen anderen Interessenorientierungen: untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .000$), künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie ordnend-verwaltender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .007$). Darüber hinaus weisen Jugendliche mit untersuchend-forschender Interessenorientierung ebenfalls eine deutlich geringere Lernfreude auf als Jugendliche mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .025$) und erziehend-pflegender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .020$).

Ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem **Fähigkeitsselbstkonzept** in Deutsch und der beruflichen Interessenorientierung wird erst in Klassenstufe 9 für den Teilbereich „Deutsch - schriftlich“ deutlich ($F = 2.85$, $p = .014$, $\eta^2 = .01$ [klein]). In Klasse 9 gaben Jugendliche mit handwerklich-technischer beruflicher Interessenorientierung deutlich schlechtere Fähigkeitsselbsteinschätzungen ab als Jugendliche mit allen anderen Interessenorientierungen: untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .041$), künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie ordnend-verwaltender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .051$).

Musik: Signifikante Zusammenhänge zwischen der Lernfreude im Musik und der beruflichen Interessenorientierung zeigen sich erst in der 9. Klasse ($F = 4.84$, $p = .000$, $\eta^2 = .016$ [klein]). In Klasse 9 weisen Jugendliche mit erziehend-pflegender beruflicher Interessenorientierung ebenso eine deutlich höhere Lernfreude auf als Jugendliche mit handwerklich-technischer (Scheffé-Test: $p = .001$), untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .000$) und ordnend-

verwaltender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .000$) wie Jugendliche mit künstlerisch-kreativer Interessenorientierung: handwerklich-technische (Scheffé-Test: $p = .001$), untersuchend-forschende (Scheffé-Test: $p = .014$). In der Grundschule wurden die Fähigkeitsselbsteinschätzungen im Lernbereich Musik nicht erhoben. Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und den Fähigkeitsselbsteinschätzungen im Fach Musik in der Sekundarstufe I zeigen sich nicht.

Bildende Kunst: In allen drei betrachteten Klassenstufen in der Sekundarstufe I zeigen signifikante Zusammenhänge zwischen der **Lernfreude** in Bildender Kunst und der beruflichen Interessenorientierung. In allen drei Klassenstufen weisen Jugendliche mit künstlerisch-kreativer beruflicher Interessenorientierung die höchste Lernfreude auf, gefolgt von denen mit erziehend-pflegenden Ambitionen: In Klasse 7 ($F = 3.39$, $p = .005$, $\eta^2 = .015$ [klein]) weisen Jugendliche mit künstlerisch-kreativer beruflicher Interessenorientierung eine deutlich höhere Lernfreude auf als Jugendliche mit handwerklich-technischer (Scheffé-Test: $p = .001$), untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .012$) sowie führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .014$) auf. Auch in Klasse 8 zeigen sich diese Unterschied ($F = 6.16$, $p = .000$, $\eta^2 = .022$ [klein]): künstlerisch-kreative Interessenorientierung vs. handwerklich-technisch (Scheffé-Test: $p = .000$), untersuchend-forschend (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie führend-verkaufend (Scheffé-Test: $p = .000$). Darüber hinaus unterscheidet sich die Lernfreude zwischen Jugendlichen mit erziehend-pflegender beruflicher Interessenorientierungen von denen mit handwerklich-technischer (Scheffé-Test: $p = .000$) und ordnend-verwaltender (Scheffé-Test: $p = .007$). In Klasse 9 ($F = 11.90$, $p = .002$, $\eta^2 = .038$ [klein]) unterscheidet sich die Ausprägung der Lernfreude der künstlerisch-kreativ orientierten Jugendlichen noch deutlicher von allen anderen: handwerklich-technisch (Scheffé-Test: $p = .000$), untersuchend-forschend (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .021$), führend-verkaufend (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie ordnend-verwaltend (Scheffé-Test: $p = .000$). Die Gruppe der Jugendlichen mit erziehend-pflegender beruflicher Interessenorientierung grenzt sich darüber hinaus noch von denen mit handwerklich-technischer (Scheffé-Test: $p = .05$), untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .000$) ab. D. h., Jugendliche mit handwerklich-technischer und untersuchend-forschender Interessenorientierung berichten die geringste Lernfreude in diesem Fach.

In der Sekundarstufe wurden die **Fähigkeitsselbstkonzepte** im Lernbereich Bildende Kunst nur in Klasse 7 erhoben. Hier zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen dem Fähigkeitsselbstkonzept in diesem Fach und der beruflichen Interessenorientierung.

Mathematik: Signifikante Zusammenhänge zwischen der **Lernfreude** Mathematik und der beruflichen Interessenorientierung werden erst in der Sekundarstufe I ausgewiesen. Sowohl in Klasse 7 ($F = 4.44$, $p = .001$, $\eta^2 = .02$ [klein]) als auch in Klasse 8 ($F = 2.77$, $p = .017$, $\eta^2 = .01$ [klein]) und 9 ($F = 4.18$, $p = .001$, $\eta^2 = .013$ [klein]) weisen Jugendliche mit handwerklich-technischer beruflicher Interessenorientierung eine deutlich höhere Lernfreude auf als Jugendliche mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse 7}} = .001$, $p_{\text{Klasse 8}} = .000$, $p_{\text{Klasse 9}} = .000$). In den Klassen 8 und 9 gilt dies auch hinsichtlich der erziehend-pflegend orientierten, die eine geringe Lernfreude als die handwerklich-technisch orientierten berichten (Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse 8}} = .003$, $p_{\text{Klasse 9}} = .000$). In der Klasse 7 zeigt sich ein weiterer Unterschied zwischen den handwerklich-technisch orientierten Jugendlichen und den mit führend-verkaufender Interessenorientierung. Letztere weisen eine deutlich geringere Lernfreude auf (Scheffé-Test: $p = .004$). Des Weiteren ist zu beobachten, dass Jugendliche mit untersuchend-forschender Interessenorientierung eine deutlich höhere Lernfreude im Fach Mathematik berichten als diejenigen mit künstlerisch-kreativer Orientierung (Scheffé-Test: $p = .005$) bzw. führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .017$). Noch deutlicher heben sich die Jugendlichen mit untersuchend-forschender Interessenorientierung in Klasse 9 von denen mit künstlerisch-kreativer /Scheffé-Test: $p=.000$) und erziehend-pflegender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .000$) bzw. führend-verkaufender Interessenorientierung ab (Scheffé-Test: $p = .000$). Hinzu kommt hier auch noch eine deutliche Differenz zu der Gruppe mit erziehend-pflegender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .000$). Des Weiteren grenzt sich die Gruppe derjenigen mit ordnend-verwaltenden Ambitionen von den künstlerisch-kreativ (Scheffé-Test: $p = .006$) bzw. erziehend-pflegend ambitionierten ab (Scheffé-Test: $p = .016$), die letztlich die niedrigste Ausprägung der Lernfreude angeben. Die Jugendlichen mit handwerklich-technischer, untersuchend-forschender und ordnend-verwaltendener beruflichen Interessenorientierung unterscheiden sich in der Ausprägung ihrer Lernfreude in Mathematik zu keinem Zeitpunkt.

Signifikante Zusammenhänge zwischen dem **Fähigkeitsselbstkonzept** im Mathematik und der beruflichen Interessenorientierung werden erst in der Sekundarstufe I für die Klassen 7 ($F = 2.80$, $p = .016$, $\eta^2 = .013$ [klein]) und 9 ($F = 3.00$, $p = .011$, $\eta^2 = .010$ [klein]) ausgewiesen. In allen drei betrachteten Klassenstufen weisen die Jugendlichen mit handwerklich-technischer, und untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung die höchsten Werte in den Fähigkeitsselbsteinschätzungen auf, die Jugendlichen mit künstlerisch-kreativer und erziehend-pflegender Orientierung geben die niedrigsten Werte in den Fähigkeitsselbsteinschätzungen an. Signifikante Unterschiede zeigen sich in Klasse 7

zwischen den Fähigkeitseinschätzungen der handwerklich-technisch (Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse } 7} = .022$, $p_{\text{Klasse } 9} = .004$) und untersuchend-forschend orientierten (Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse } 7} = .000$, $p_{\text{Klasse } 9} = .000$) mit denen der künstlerisch-kreativ interessierten. In Klasse 9 geben Jugendliche mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung deutlich höhere Fähigkeitsselbsteinschätzungen ab als Jugendliche mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .001$), erziehend-pfleger (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .014$).

Informatik: Das Fach Informatik wird erst ab Klassenstufe 8 angeboten. Signifikante Zusammenhänge zwischen der fachspezifischen **Lernfreude** und der beruflichen Interessenorientierung zeigen sich sowohl in Klassenstufe 8 ($F = 2.11$, $p = .053$, $\eta^2 = .017$ [klein]) als auch 9 ($F = 2.77$, $p = .017$, $\eta^2 = .016$ [klein]). In beiden Klassenstufen weisen Jugendliche mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung die höchste Lernfreude auf, gefolgt mit einem kleinen, nicht signifikanten Abstand von der Gruppe der Jugendlichen mit handwerklich-technischer Orientierung. Die Lernfreude beider Gruppen unterscheidet sich signifikant von den Ausprägungen der Jugendlichen mit künstlerisch-kreativen Interessen (handwerklich-technisch [Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse } 8} = .049$, $p_{\text{Klasse } 9} = .007$] und untersuchend-forschend orientierten [Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse } 8} = .007$, $p_{\text{Klasse } 9} = .000$]) und der Gruppe derjenigen mit erziehend-pfleger Orientierung (handwerklich-technisch [Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse } 8} = .003$, $p_{\text{Klasse } 9} = .000$] und untersuchend-forschend orientierten [Scheffé-Test: $p_{\text{Klasse } 8} = .007$, $p_{\text{Klasse } 9} = .000$]). Darüber hinaus unterscheidet sich in Klasse 9 die Lernfreude derjenigen mit ordnend-verwaltenden Interessen von denen mit erziehend-pfleger Orientierung (Scheffé-Test: $p = .005$) und derjenigen mit führend-verkaufender Interessenorientierung von denen mit untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .000$).

Sowohl für Klasse 8 als auch Klasse 9 werden signifikante Zusammenhänge zwischen der beruflichen Interessenorientierung und dem **Fähigkeitsselbstkonzept** ausgewiesen. In beiden betrachteten Klassenstufen weisen die Jugendlichen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung die höchsten Werte in den Fähigkeitsselbsteinschätzungen auf, die Jugendlichen mit künstlerisch-kreativer und erziehend-pfleger Orientierung geben die niedrigsten Werte in den Fähigkeitsselbsteinschätzungen an. Signifikante Unterschiede zeigen sich in Klasse 8 ($F = 2.32$, $p = .042$, $\eta^2 = .021$ [klein]) zwischen den Fähigkeitseinschätzungen der handwerklich-technisch beruflich orientierten mit denen der künstlerisch-kreativ (Scheffé-Test: $p = .037$) und führend-verkaufend interessierten (Scheffé-Test: $p = .031$) sowie zwischen denen mit untersuchend-forschender beruflicher

Interessenorientierung und künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .004$), erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .024$) und der Gruppe führend-verkaufender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .013$). In Klasse 9 ($F = 2.09$, $p = .055$, $\eta^2 = .014$ [klein]) geben die Jugendlichen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung deutlich positivere Fähigkeitsselbsteinschätzungen ab, als alle anderen Interessengruppen: handwerklich-technische (Scheffé-Test: $p = .017$), künstlerisch-kreative (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegende (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufende (Scheffé-Test: $p = .000$), ordnend-verwaltende Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .000$).

Physik: Das Fach Physik wird erst in der Sekundarstufe I ab Klasse 8 angeboten. Signifikante Zusammenhänge zwischen der **Lernfreude** in diesem Fach und der beruflichen Interessenorientierung werden sowohl für Klassenstufe 8 ($F = 4.75$, $p = .000$, $\eta^2 = .017$ [klein]) als auch 9 ($F = 4.67$, $p = .000$, $\eta^2 = .015$ [klein]) ausgewiesen. Sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 weisen Jugendliche mit handwerklich-technischer und untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung eine deutlich höhere Lernfreude auf als Jugendliche mit künstlerisch-kreativer, erziehend-pflegender und führend-verkaufender Interessenorientierung. Dazwischen liegen die Werte der Interessengruppe ordnend-verwaltend. In Klasse 8 werden signifikante Unterschiede ausgewiesen zwischen den handwerklich-technisch orientierten und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .001$), mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .000$) bzw. führend-verkaufender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie zwischen denen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .002$) bzw. führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .000$). In Klassenstufe 9 zeigen sich diese Unterschiede noch deutlicher. Jetzt ist die Lernfreude der handwerklich-technischen und der untersuchend-forschenden auch deutlich größer als die der ordnend-verwaltend ambitionierten: handwerklich-technisch Orientierte und künstlerisch-kreative (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegende (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufende (Scheffé-Test: $p = .000$), ordnend-verwaltend Orientierten (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie zwischen denen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .000$), ordnend-verwaltende Orientierung (Scheffé-Test: $p = .000$).

Signifikante Zusammenhänge zwischen dem **Fähigkeitsselbstkonzept** in Physik und der beruflichen Interessenorientierung werden lediglich für Klassenstufe 9 ($F = 5.92$, $p = .000$, $\eta^2 = .019$ [klein]) ausgewiesen. In Klasse 9 geben Jugendliche mit handwerklich-technischer bzw. untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung deutlich höhere Fähigkeitsselbsteinschätzungen ab als Jugendliche mit allen anderen Interessenorientierungen: handwerklich-technisch orientierte haben positivere Fähigkeitseinschätzungen als die mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .000$), mit führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .000$) und mit ordnend-verwaltender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .000$). Ebenso geben die mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung höhere Werte an als diejenigen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .000$), ordnend-verwaltende Orientierung (Scheffé-Test: $p = .001$).

Chemie: Auch das Fach Chemie wird erst in der Sekundarstufe I ab Klasse 8 angeboten. Signifikante Zusammenhänge zwischen der **Lernfreude** in diesem Fach und der beruflichen Interessenorientierung wurden sowohl für Klassenstufe 8 ($F = 3.15$, $p = .008$, $\eta^2 = .011$ [klein]) als auch 9 ($F = 6.80$, $p = .000$, $\eta^2 = .021$ [klein]) ausgewiesen. Sowohl in Klasse 8 als auch in Klasse 9 wiesen Jugendliche mit handwerklich-technischer und untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung die höchste Lernfreude in diesem Fach auf. In Klasse 8 werden signifikante Unterschiede ausgewiesen zwischen den handwerklich-technisch orientierten und denen mit künstlerisch-kreativer Orientierung (Scheffé-Test: $p = .011$), sowie zwischen denen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$). In Klasse 9 bleibt der Unterschied zwischen den handwerklich-technisch orientierten und denen mit künstlerisch-kreativer Orientierung bestehen (Scheffé-Test: $p = .044$). Im Übrigen weist die Gruppe der untersuchend-forschenden nun die größte Lernfreude auf und unterscheidet sich signifikant von allen übrigen Gruppen: handwerklich-technisch (Scheffé-Test: $p = .038$), künstlerisch-kreativ (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegend (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufend (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie ordnend-verwaltend (Scheffé-Test: $p = .000$).

Signifikante Zusammenhänge zwischen den **Fähigkeitsselbstkonzepten** in Chemie und der beruflichen Interessenorientierung werden lediglich für Klassenstufe 9 ($F = 6.48$, $p = .000$, $\eta^2 = .02$ [klein]) ausgewiesen. In Klasse 9 geben Jugendliche mit untersuchend-forschender bzw. handwerklich-technischer beruflicher Interessenorientierung deutlich höhere

Fähigkeitsselbsteinschätzungen ab als Jugendliche mit allen anderen Interessenorientierungen: handwerklich-technisch Orientierung (Scheffé-Test: $p = .000$), künstlerisch-kreativ (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegend (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufend (Scheffé-Test: $p = .000$) und ordnend-verwaltend (Scheffé-Test: $p = .000$).

Biologie: Das Fach Biologie wird erst in der Sekundarstufe I angeboten. Signifikante Zusammenhänge zwischen der **Lernfreude** in diesem Fach und der beruflichen Interessenorientierung werden für Klassenstufe 7, 8 und 9 ausgewiesen. Für die Klasse 7 ($F = 2.63$, $p = .022$, $\eta^2 = .012$ [klein]) weist der Scheffé-Test keine signifikanten Unterschiede zwischen den sechs Interessengruppen aus. In Klasse 8 ($F = 3.01$, $p = .010$, $\eta^2 = .017$ [klein]) zeigt sich eine signifikant geringere Lernfreude der handwerklich-technisch orientierten im Vergleich zu den untersuchend-forschenden (Scheffé-Test: $p = .015$) bzw. erziehend-pflegenden (Scheffé-Test: $p = .037$). Die höchste Lernfreude in Klasse 9 ($F = 3.66$, $p = .003$, $\eta^2 = .012$ [klein]) weist die Gruppe der erziehend-pflegend ambitionierten auf. Diese ist deutlich höher als die der Jugendlichen mit handwerklich-technischer (Scheffé-Test: $p = .001$), untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .000$) bzw. künstlerisch-kreativer beruflicher Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .014$). Darüber hinaus zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen Jugendlichen handwerklich-technischer Orientierung und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .020$) bzw. führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .023$).

Bezüglich den **Fähigkeitsselbstkonzepten** in Biologie und der beruflichen Interessenorientierung zeigen sich sowohl in Klasse 7 ($F = 2.66$, $p = .021$, $\eta^2 = .012$ [klein]) als auch 9 ($F = 2.26$, $p = .046$, $\eta^2 = .01$ [klein]) Zusammenhänge, allerdings weist der Scheffé-Test keinerlei Unterschiede zwischen den sechs Gruppen aus.

Erdkunde: Signifikante Zusammenhänge zwischen der **Lernfreude** in Erdkunde und der beruflichen Interessenorientierung werden lediglich für Klassenstufe 8 ausgewiesen ($F = 4.35$, $p = .001$, $\eta^2 = .016$ [klein]). Jugendliche mit ordnend-verwaltender beruflicher Interessenorientierung berichten die höchste Lernfreude, diejenigen mit künstlerisch-kreativen Ambitionen die niedrigste. Letzteres wird in Klasse 8 als signifikant niedriger ausgewiesen. Die Gruppe der künstlerisch-kreativen Jugendlichen gibt deutlich niedrigere Werte in der Lernfreude an als diejenigen mit handwerklich-technischer (Scheffé-Test: $p = .003$),

untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .000$) sowie führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .024$).

Signifikante Zusammenhänge zwischen den **Fähigkeitsselbstkonzepten** in Erdkunde und der beruflichen Interessenorientierung werden ebenfalls ab Klasse 8 ausgewiesen ($F = 6.67$, $p = .000$, $\eta^2 = .024$ [klein]); Klasse 9 ($F = 3.13$, $p = .008$, $\eta^2 = .010$ [klein]). In Klasse 8 und 9 geben Jugendliche mit ordnend-verwaltender beruflicher Interessenorientierung deutlich höhere Fähigkeitsselbsteinschätzungen ab als Jugendliche mit allen anderen Interessenorientierungen, insbesondere denen mit erziehend-pflegender bzw. künstlerisch-kreativer Interessenorientierung. Letztere Interessengruppe gibt in Klasse 8 die niedrigsten Fähigkeitseinschätzungen ab und unterscheidet sich damit signifikant von denen mit handwerklich-technischer (Scheffé-Test: $p = .000$), mit untersuchend-forschender (Scheffé-Test: $p = .000$), mit führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .006$) und mit ordnend-verwaltender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .019$). In Klasse 9 weist die Gruppe der erziehend-pflegend orientierten die niedrigsten Werte in den Fähigkeitsselbsteinschätzungen auf und unterscheidet sich damit signifikant von allen übrigen Gruppen: handwerklich-technisch (Scheffé-Test: $p = .018$), untersuchend-forschend (Scheffé-Test: $p = .000$), führend-verkaufend (Scheffé-Test: $p = .003$) und ordnend-verwaltend (Scheffé-Test: $p = .002$). Darüber hinaus zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Jugendlichen mit künstlerisch-kreativer und untersuchend-forschender Interessenorientierung (Scheffé-Test: $p = .004$).

Vergleich nach Schulform (Querschnitt Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Im Fach **Deutsch** berichten Nicht Gymnasiast/inn/en in Klasse 9 eine mit 0.09 höhere Lernfreude als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.09/SD = 1.06$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.00/SD = 1.06$, $F = 5.65$, $p = .018$, $\eta^2 = .01$ [klein]) Und in Klassenstufe 7 mit 0.16 negativere Fähigkeitsselbstkonzepte als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.02/SD = 0.81$, $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.18/SD = .76$, $F = 5.06$, $p = .025$, $\eta^2 = .01$ [klein]). In den Klassenstufen 7 und 8 geben Nicht-Gymnasiast/inn/en eine höhere Lernfreude als Gymnasiast/inn/en an (Klasse 7: $M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 3.04/SD = 1.02$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.83/SD = 1.15$, $F = 5.53$, $p = .019$, $\eta^2 = .01$ [klein]; Klasse 8: $M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.93/SD = 1.08$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.84/SD = 1.11$, $F = 5.11$, $p = .024$, $\eta^2 = .01$ [klein]). Bezüglich des Faches **Bildende Kunst** kann lediglich für die Klassenstufe 7 ein kleiner Effekt der Schulform berichtet werden: Nicht-Gymnasiast/inn/en weisen mit 0.20 positivere Fähigkeitsselbstbilder auf als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.73/SD = 0.79$, $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.53/SD = .79$, F

= 10.10, $p = .002$, $\eta^2 = .015$ [klein]). In **Mathematik** ist in Klassenstufe 7 bei Nicht-Gymnasiast/inn/en eine mit 0.18 höhere Lernfreude als bei den Gymnasiast/inn/en zu beobachten ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.34/SD = 1.17$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.52/SD = 1.15$, $F = 5.09$, $p = .024$, $\eta^2 = .01$ [klein]). Auch die Fähigkeitsselbsteinschätzung fallen mit 0.16 bei den Nicht-Gymnasiast/inn/en günstiger aus als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.33/SD = .99$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.17/SD = 1.03$, $F = 6.78$, $p = .009$, $\eta^2 = .01$ [klein]). In **Physik** nehmen Nicht-Gymnasiast/inn/en ebenfalls günstigere Fähigkeitsselbsteinschätzungen vor als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.28/SD = .94$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.41/SD = .83$, $F = 4.86$, $p = .028$, $\eta^2 = .01$ [klein]). Nicht-Gymnasiast/inn/en berichten in Klasse 9 eine höhere Lernfreude in **Chemie** als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.36/SD = 1.11$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.23/SD = 1.20$, $F = 5.27$, $p = .022$, $\eta^2 = .01$ [klein]), in Klasse 8 jedoch ungünstigere Fähigkeitsselbstbilder als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.41/SD = .87$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.53/SD = .82$, $F = 4.86$, $p = .028$, $\eta^2 = .01$ [klein]). In **Biologie** berichten Nicht-Gymnasiast/inn/en in Klasse 8 eine niedrigere Lernfreude als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.43/SD = 1.22$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.74/SD = 1.13$, $F = 5.84$, $p = .016$, $\eta^2 = .01$ [klein]) und in Klasse 8 ungünstigere Fähigkeitsselbstbilder als Gymnasiast/inn/en ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.49/SD = .85$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.67/SD = .76$, $F = 6.20$, $p = .01$, $\eta^2 = .011$ [klein]), ebenso in Klasse 9 ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.47/SD = .79$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.42/SD = .76$, $F = 4.42$, $p = .036$, $\eta^2 = .01$ [klein]). Hinsichtlich der Effekte unterschiedlicher Schulformen wird auch in **Erdkunde** für die Klassenstufen 8 und 9 jeweils ein (sehr) kleiner Effekt ausgewiesen. Nicht-Gymnasiast/inn/en berichten jeweils eine geringere Lernfreude als Gymnasiast/inn/en (Klasse 8: $M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.36/SD = 1.16$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.55/SD = 1.05$, $F = 6.62$, $p = .01$, $\eta^2 = .01$ [klein], Klasse 9: $M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = 2.51/SD = 1.03$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = 2.60/SD = .97$, $F = 4.00$, $p = .046$, $\eta^2 = .01$).

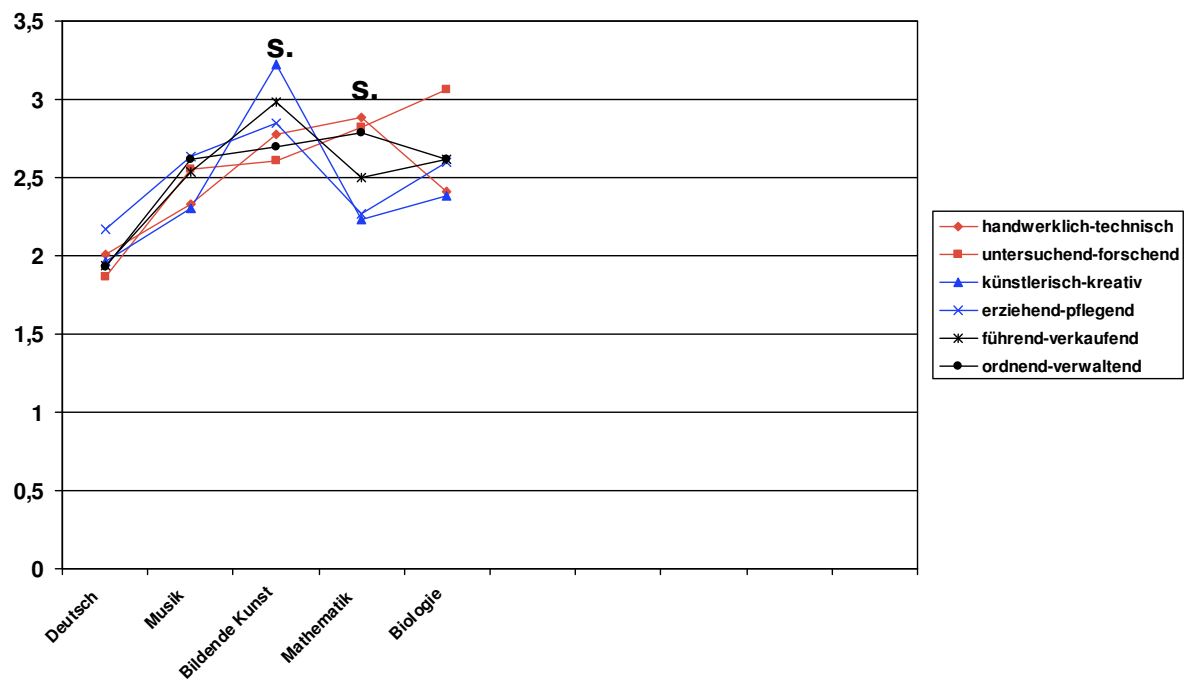
**Berufswünsche und die Bedeutung der fächerspezifischen Lernfreude und
der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte**

graphische Darstellungen (Längsschnitte)

(s. Punkt 6.2.3)

**Profil der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung
(Klasse 7; Längsschnitt, N = 601)**

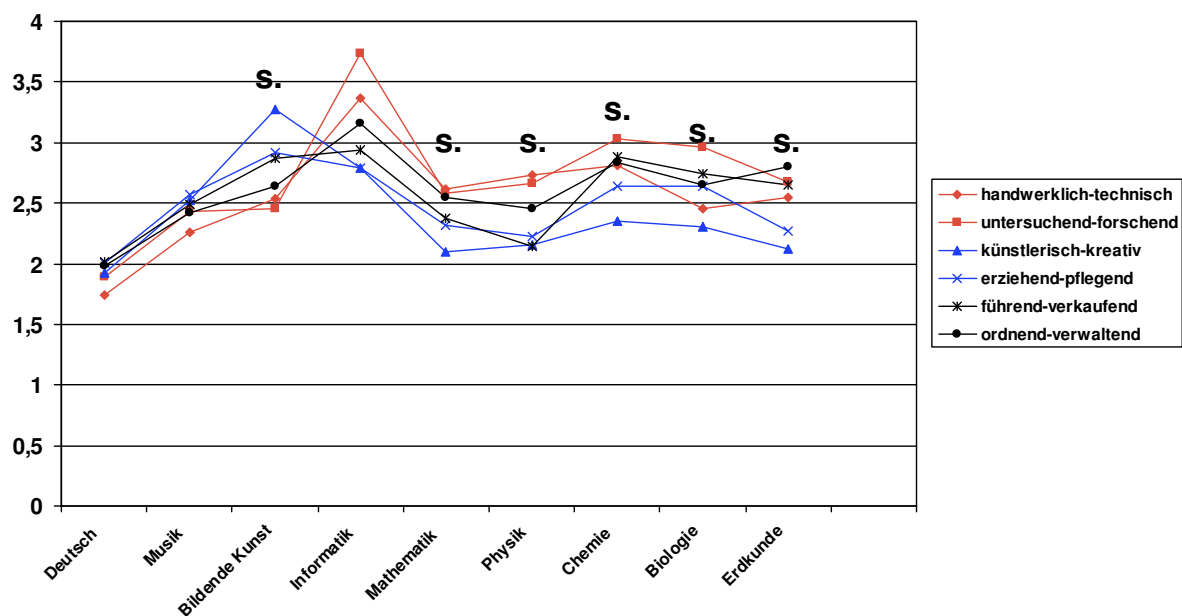
Lernfreude: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0).



| | F | p | η^2 | Praktische Bedeutsamkeit |
|----------------|------|------|----------|-----------------------------|
| Mathematik | 3.77 | .002 | .034 | klein |
| Bildende Kunst | 3.23 | .007 | .029 | klein |

**Profil der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung
(Klasse 8 ; Längsschnitt, N = 601)**

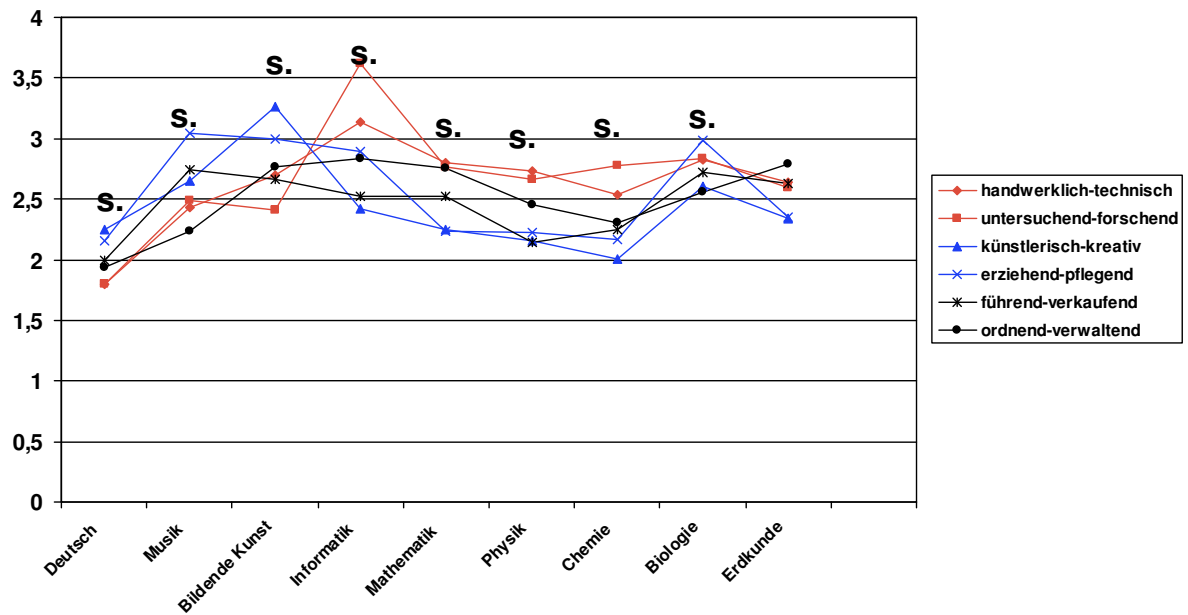
Lernfreude: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0).



| | F | p | η^2 | Praktische Bedeutsamkeit |
|------------|------|------|----------|-----------------------------|
| Mathematik | 2.39 | .036 | .029 | klein |
| Physik | 3.76 | .002 | .030 | klein |
| Chemie | 2.91 | .013 | .023 | klein |
| Biologie | 2.64 | .023 | .033 | klein |
| Erdkunde | 3.81 | .002 | .030 | klein |

**Profil der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung
(Klasse 9; Längsschnitt, N = 601)**

Lernfreude: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0).

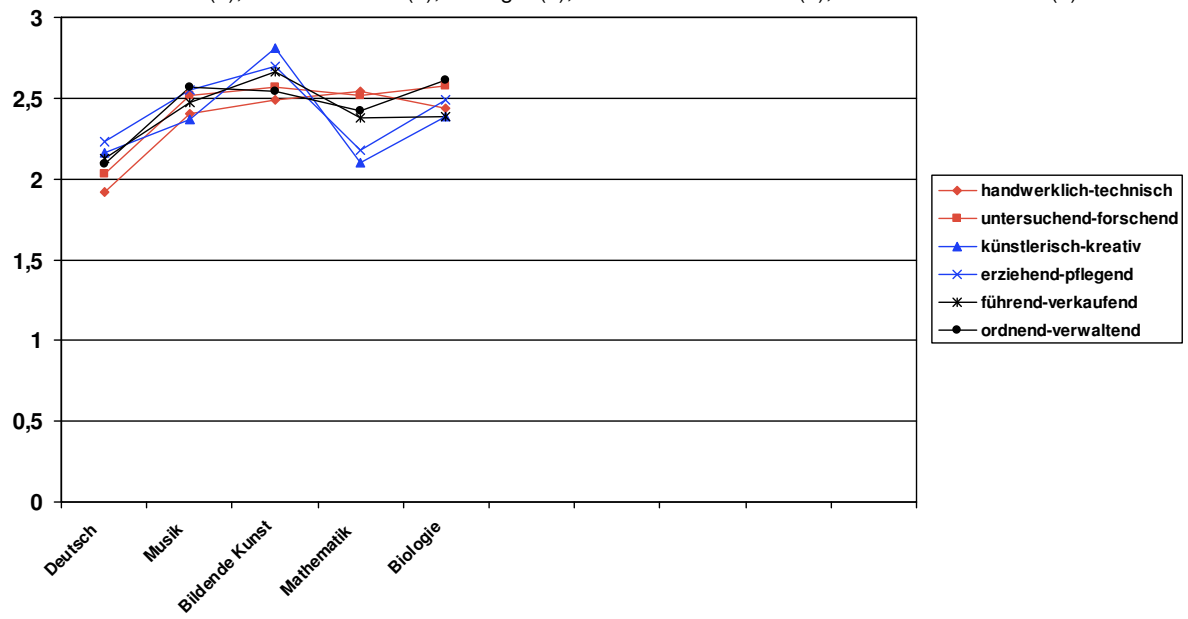


| | F | p | η^2 | Praktische Bedeutsamkeit |
|-----------------------|------|------|----------|-----------------------------|
| Deutsch (schriftlich) | 2.32 | .041 | .028 | klein |
| Mathematik | 3.52 | .004 | .027 | klein |
| Physik | 2.41 | .035 | .028 | klein |
| Chemie | 7.20 | .000 | .053 | klein |
| Musik | 2.53 | .028 | .020 | klein |
| Bildende Kunst | 4.20 | .001 | .033 | klein |
| Informatik | 3.34 | .006 | .046 | klein |

Profil der fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung (Klasse 7; Längsschnitt, N = 601)

Relatives Fähigkeitsselbstbild:

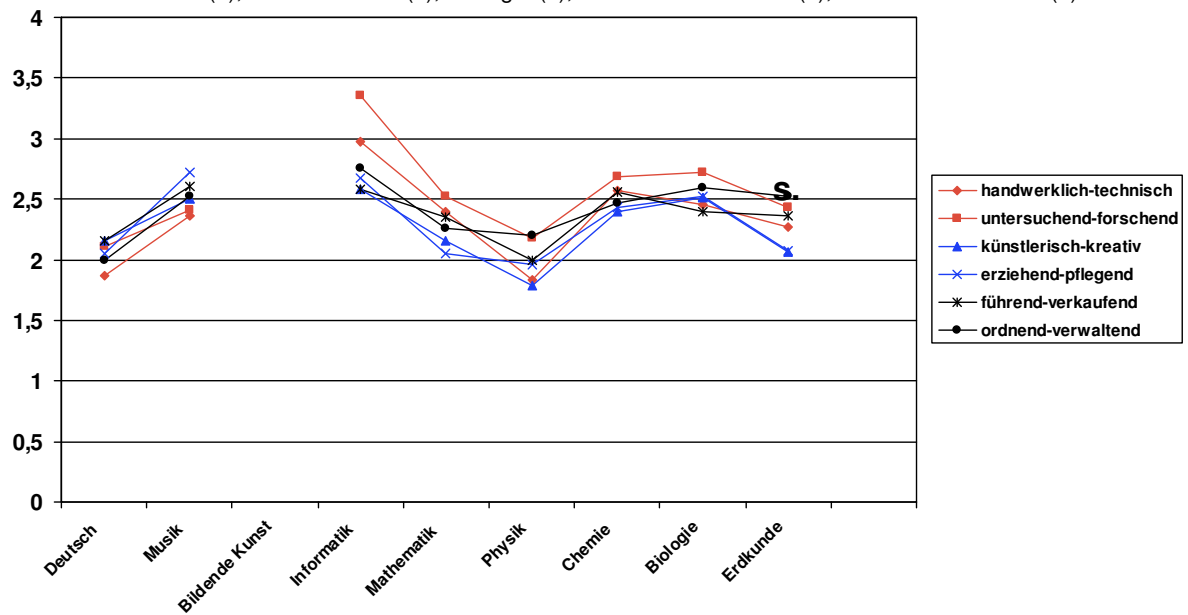
der/die Beste (4), bei den Besten (3), mittलगut (2), bei den Schlechteren (1), der/die Schlechteste (0)



Profil der fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung (Klasse 8; Längsschnitt, N = 601)

Relatives Fähigkeitsselbstbild:

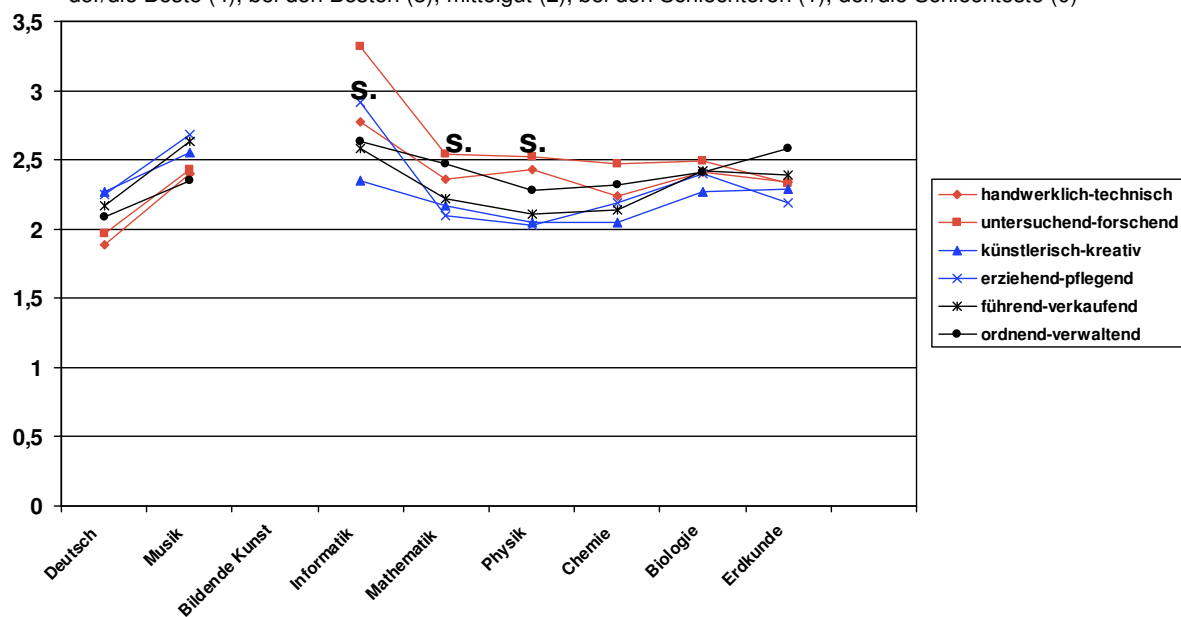
der/die Beste (4), bei den Besten (3), mittelgut (2), bei den Schlechteren (1), der/die Schlechteste (0)



| | F | p | η^2 | Praktische Bedeutsamkeit |
|---------|------|------|----------|-----------------------------|
| Erkunde | 2.30 | .043 | .019 | klein |

**Profil der fächerspezifischen Fähigkeitsselbstkonzepte in Abhängigkeit von der beruflichen Interessenorientierung
(Klasse 9; Längsschnitt, N = 601)**

Relatives Fähigkeitsselbstbild:
der/die Beste (4), bei den Besten (3), mittelgut (2), bei den Schlechteren (1), der/die Schlechteste (0)



| | F | p | η^2 | Praktische Bedeutsamkeit |
|------------|------|------|----------|--------------------------|
| Mathematik | 2.66 | .022 | .020 | klein |
| Physik | 3.73 | .002 | .028 | klein |
| Informatik | 2.55 | .002 | .04 | klein |

**Dokumentation der Ergebnisse der varianzanalytischen Untersuchung
der längsschnittlichen Entwicklungsverläufe der fächerspezifischen Lernfreude und
der fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstkonzepte**

(s. Punkt 6.2.3.3.5)

Deutsch (schriftlich): In Bezug auf die **Fähigkeitsselbstkonzepte** in Deutsch belegen die Analysen einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ in Kombination mit dem Zwischensubjektfaktor „berufliche Interessenorientierung“ (Pillai-Spur: $F = 3.05$, $df1 = 2$, $df2 = 571.00$, $p = .012$, $\eta^2 = .019$ [klein]) sowie einen ebenfalls kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 10.61$, $p = .001$, $\eta^2 = .02$ [klein]). Die Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen aller Gruppen erweist sich als stabil.

Musik: Die Analysen belegen einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 2.42$, $df1 = 2$, $df2 = 525.00$, $p = .008$, $\eta^2 = .022$ [klein]), eine Wechselwirkung zwischen dem Faktor „Zeit“ dem Zwischensubjektfaktor „berufliche Interessenorientierung“ (Pillai-Spur: $F = 6.58$, $df1 = 5$, $df2 = 525.00$, $p = .002$, $\eta^2 = .024$ [klein]) sowie einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 27.71$, $p = .000$, $\eta^2 = .05$ [klein]). Es ist zu beobachten, dass im Vergleich von Klasse 7 zu 9 die **Lernfreude** der Jugendlichen mit erziehend-pflegender Interessenorientierung ($Z = -2.99$, $p = .003$) und künstlerisch-kreativer beruflicher Interessenorientierung ($Z = -3.44$, $p = .001$) deutlich zunimmt, die der mit ordnend-verwaltender über die Zeit abnimmt ($Z = -2.28$, $p = .022$).

Die Analysen hinsichtlich der **Fähigkeitsselbstkonzepte** in Musik belegen lediglich einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 10.95$, $p = .001$, $\eta^2 = .02$ [klein]). Dieser Effekt kann aber vor dem Hintergrund des Levené-Tests, der für Klasse 9 nicht zufriedenstellend ausfiel, nur mit aller Vorsicht berichtet werden. Die Fähigkeitsselbsteinschätzungen erweisen sich als stabil. Nur die Jugendlichen mit künstlerisch-kreativen Neigungen nehmen in Klasse 9 deutlich positivere Selbsteinschätzungen ihrer musikalischen Fähigkeiten vor ($Z = -2.05$, $p = .04$).

Bildender Kunst: Der Box-Test für die Gleichheit der Kovarianzmatrizen und auch die Ergebnisse des Levene-Tests weisen Signifikanzen aus, so dass auch hier nur die Signifikanzgrenze auf .001 gesetzt wird. Es zeigt sich kein Einfluss des Faktors „Zeit“. Dagegen wird ein kleiner Zwischensubjekteffekt des Faktors „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 4.87$, $p = .000$, $\eta^2 = .06$ [klein]) sowie ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 34.43$, $p = .000$, $\eta^2 = .06$ [mittel]) ausgewiesen. Es ist zu beobachten, dass sich im Vergleich von Klasse 7 zu 9 die **Lernfreude** der Jugendlichen überwiegend als stabil erweist, bis auf die der mit führend-verkaufender beruflicher Interessenorientierung. Deren Lernfreude nimmt über die Zeit ab ($Z = -2.80$, $p = .005$). Da aus der Sekundarstufe I nur ein Messzeitpunkt zur Variable

„**Fähigkeitsselbstkonzepte**“ vorliegt, ist eine Analyse des Entwicklungsverlaufes dieser Variable in „Bildender Kunst“ von Klasse 7 zu 9 nicht möglich.

Mathematik: Der Box-Test für die Gleichheit der Kovarianzmatrizen und auch die Ergebnisse des Levene-Tests sind nicht zufriedenstellend, so dass wiederum die Signifikanzgrenze auf .001 gesetzt werden muss. Damit kann der Einfluss des Faktors „Zeit“ nicht als relevant betrachtet werden (Pillai-Spur: $F = 3,5$, $df1 = 2$, $df2 = 577.00$, $p = .029$, $\eta^2 = .12$ [mittel]). Des Weiteren können auch die der Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 8.76$, $p = .003$, $\eta^2 = .015$ [klein]) sowie der Zwischensubjekteffekt der Variable „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 3.24$, $p = .007$, $\eta^2 = .027$ [klein]) nur unter Vorbehalt als signifikant interpretiert werden. Die Entwicklung der **Lernfreude** verläuft bei den Jugendlichen mit handwerklich-technischer, untersuchend-forschender und ordnend-verwaltendener beruflichen Interessenorientierung nahezu übereinstimmend. Es zeigt sich ein leichter Rückgang der Lernfreude in Klasse 8, in Klasse 9 erreicht die Lernfreude jedoch wieder nahezu den Ausgangswert in Klasse 7. Parallel dazu, allerdings mit signifikantem Abstand zu diesen drei Gruppen verläuft die Entwicklung der Lernfreude der Jugendlichen mit künstlerisch-kreativen Ambitionen (Scheffé-Test: handwerklich-technisch, $p = .003$, untersuchend-forschend, $p = .006$). Auch diejenigen mit erziehend-pflegender Orientierung weisen eine geringere Lernfreude als die handwerklich-technisch (Scheffé-Test: $p = .029$) bzw. untersuchend-forschend orientierten auf (Scheffé-Test: $p = .047$). Insgesamt zeigte sich, dass sich die Lernfreude in keiner der sechs Interessengruppen im Vergleich von Klasse 7 zu 9 signifikant verändert.

Für die Variable „**Fähigkeitsselbstkonzept**“ in Mathematik belegen die Analysen einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 14,73$, $p = .000$, $\eta^2 = .026$ [klein]) sowie einen ebenfalls kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 2.22$, $p = .049$, $\eta^2 = .020$ [klein]). Die Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen aller Gruppen erweist sich nahezu als stabil. Dabei sind die Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen der untersuchend-forschenden Interessengruppe deutlich höher als die der künstlerisch-kreativ (Scheffé-Test: $p = .026$) bzw. erziehend-pflegend orientierten (Scheffé-Test: $p = .016$). Wie bei der Lernfreude zeigten sich auch hier bei den Fähigkeitsselbsteinschätzungen keine Veränderungen im Vergleich von Klassenstufe 7 und 9.

Informatik: Die Analysen belegen einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 5.17$, $df1 = 1$, $df2 = 132.00$, $p = .024$, $\eta^2 = .038$ [klein]). Des Weiteren wird ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variable „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 2.92$, $p = .015$, $\eta^2 = .10$ [mittel]) ausgewiesen. Die Entwicklung der **Lernfreude** verläuft bei den Jugendlichen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung auf einem deutlich positiveren Niveau als bei denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), erziehend-pflegerischer (Scheffé-Test: $p = .049$) und führend-verkaufender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .022$). Jugendliche mit handwerklich-technischer Orientierung geben eine zwischen diesen beiden Gruppen (untersuchend-forschend vs. künstlerisch-kreativ, erziehend-pflegerisch, führend-verkaufend) liegende Ausprägung der Lernfreude an. Insgesamt deutet sich im Vergleich von Klasse 8 zu 9 zwar ein Absinken der Lernfreude an, inferenzstatistisch nachweisbar ist dies jedoch nicht.

Die Analysen belegen hinsichtlich der Variable „**Fähigkeitsselbstkonzept**“ lediglich einen mittleren Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 7.47$, $p = .007$, $\eta^2 = .06$ [mittlerer]). Die Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen aller Gruppen erweisen sich nahezu als stabil. Dabei sind die Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen der untersuchend-forschenden Interessengruppe deutlich höher als die der künstlerisch-kreativ (Scheffé-Test: $p = .001$), wobei sich dahinter ganz offensichtlich ausschließlich ein Geschlechtseffekt verbirgt.

Physik: Die Analysen belegen einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 7.54$, $df1 = 1$, $df2 = 586.00$, $p = .006$, $\eta^2 = .013$ [klein]) sowie eine ebenfalls kleine Wechselwirkung zwischen den Faktoren „Zeit“ und „beruflicher Interessenorientierung“ (Pillai-Spur: $F = 6.17$, $df1 = 5$, $df2 = 586.00$, $p = .013$, $\eta^2 = .010$ [klein]). Des Weiteren wird ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 43.28$, $p = .000$, $\eta^2 = .069$ [mittel]) sowie ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variable „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 2.10$, $p = .063$, $\eta^2 = .018$ [klein]) ausgewiesen. Die Entwicklung der **Lernfreude** verläuft bei den Jugendlichen mit handwerklich-technischer, untersuchend-forschender und ordnend-verwaltender beruflicher Interessenorientierung nahezu übereinstimmend. Es zeigt sich ein leichter Rückgang der Lernfreude von Klasse 8 zu 9. Parallel dazu, allerdings mit Abstand verläuft die Entwicklung der Lernfreude der Jugendlichen mit künstlerisch-kreativen, erziehend-pflegerischer bzw. führend-verkaufender Orientierung. Bei der Gruppe der künstlerisch-kreativen ($Z = -2.07$, $p = .038$) und der der erziehend-pflegerisch orientierten ($Z = -2.08$, $p = .037$) ist eine deutliche Abnahme der

Lernfreude zu verzeichnen. Es werden signifikante Unterschiede ausgewiesen zwischen den handwerklich-technisch orientierten und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$), mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .003$) bzw. führend-verkaufender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .003$) sowie zwischen denen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .001$), mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .010$) bzw. führend-verkaufender (Scheffé-Test: $p = .008$).

Die Analysen belegen einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 6.27$, $df1 = 1$, $df2 = 576.00$, $p = .012$, $\eta^2 = .011$ [klein]) auf die Entwicklung der **Fähigkeitsselbstkonzepte**. Des Weiteren wird ein mittlerer Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 43.85$, $p = .000$, $\eta^2 = .071$ [mittel]) sowie eine Wechselwirkung der Zwischensubjekteffekte „Geschlecht“ und „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 2.74$, $p = .019$, $\eta^2 = .023$ [klein]) ausgewiesen. Die Fähigkeitsselbsteinschätzungen der untersuchend-forschend orientierten Jugendlichen erweisen sich als positiver als die der künstlerisch-kreativ (Scheffé-Test: $p = .005$) bzw. erziehend-pflegend (Scheffé-Test: $p = .021$) ambitionierten. Die Fähigkeitseinschätzungen der Jugendlichen der handwerklich-technischen, der untersuchend-forschenden und der ordnend-verwaltenden Interessengruppe erweisen sich als stabil. Die Fähigkeitsselbsteinschätzungen der anderen drei Interessengruppen nehmen von Klasse 8 zu 9 ab (künstlerisch-kreative [$Z = -2.15$, $p = .031$], erziehend-pflegend [$Z = -2.48$, $p = .005$], führend-verkaufend [$Z = -1.99$, $p = .046$]).

Chemie: Die Analysen belegen einen mittleren Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 44.38$, $df1 = 1$, $df2 = 583.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .07$ [mittel]) sowie eine Wechselwirkung zwischen den Faktoren „Zeit“ und „beruflicher Interessenorientierung“ (Pillai-Spur: $F = 2.51$, $df1 = 1$, $df2 = 583.00$, $p = .029$, $\eta^2 = .021$ [klein]). Des Weiteren wird ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 14.00$, $p = .000$, $\eta^2 = .023$ [klein]) sowie ein ebenfalls kleiner Zwischensubjekteffekt der Variable „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 5.37$, $p = .000$, $\eta^2 = .044$ [klein]) ausgewiesen. Die Entwicklung der **Lernfreude** verläuft bei den Jugendlichen mit handwerklich-technischer, untersuchend-forschender und ordnend-verwaltender beruflicher Interessenorientierung nahezu parallel. Es zeigt sich ein leichter Rückgang der Lernfreude von Klasse 8 zu 9. Ebenfalls parallel zu diesen beiden Gruppen, allerdings mit signifikantem Abstand, verläuft die Entwicklung der Lernfreude der Jugendlichen mit künstlerisch-kreativen, erziehend-pflegender bzw. führend-verkaufender Orientierung. Bei allen sechs Interessengruppen handelt es sich dabei um einen

signifikanten Rückgang der Lernfreude (handwerklich-technisch [$Z = -2,05, p = .04$], untersuchend-forschend [$Z = -2,16, p = .03$], künstlerisch-kreativ [$Z = -3,20, p = .000$], erziehend-pflegend [$Z = -4,08, p = .000$], führend-verkaufend [$Z = -4,71, p = .000$], ordnend-verwaltend [$Z = -3,12, p = .002$]). Es werden signifikante Unterschiede ausgewiesen zwischen den handwerklich-technisch orientierten und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .003$) sowie mit denen mit führend-verkaufender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .043$). Des Weiteren werden deutliche Unterschiede zwischen denen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung und denen mit künstlerisch-kreativer (Scheffé-Test: $p = .000$) und mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .003$) ausgewiesen.

Die Analysen belegen einen kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 32.32, df1 = 1, df2 = 571.00, p = .000, \eta^2 = .054$ [klein]). Des Weiteren wird ein kleiner Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 11.96, p = .001, \eta^2 = .021$ [klein]) ausgewiesen. Die **Fähigkeitskonzepte** der Jugendlichen, mit Ausnahme der Gruppe der ordnend-verwaltend interessierten, nehmen von Klasse 8 zu 9 ab (handwerklich-technisch [$Z = -3,05, p = .002$], untersuchend-forschend [$Z = -2,31, p = .021$], künstlerisch-kreative [$Z = -3,63, p = .000$], erziehend-pflegend [$Z = -2,56, p = .010$], führend-verkaufend [$Z = -4,04, p = .000$]). Die deutlich positiveren Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Gruppe der untersuchend-forschenden werden primär durch die Variable „Geschlecht“ begründet.

Biologie: Die Analysen belegen einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 5.51, p = .019, \eta^2 = .016$ [klein]) sowie einen ebenfalls kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 3.30, p = .006, \eta^2 = .046$ [klein]). Die Ausprägung der **Lernfreude** nimmt bei den Jugendlichen mit erziehend-pflegender ($Z = -2,07, p = .038$) sowie führend-verkaufender ($Z = -2,66, p = .008$) Interessenorientierung von Klasse 7 zu 9 zu, bei den übrigen Jugendlichen erweist sich die Lernfreude als stabil. Es wird ein deutliche Unterschied zwischen denen mit untersuchend-forschender beruflicher Interessenorientierung und denen mit erziehend-pflegender Orientierung (Scheffé-Test: $p = .006$) ausgewiesen.

Die Analysen belegen lediglich kleinen Einfluss des Faktors „Zeit“ (Pillai-Spur: $F = 4.03, df1 = 1, df2 = 296.00, p = .045, \eta^2 = .013$ [klein]). Die **Fähigkeitsselbstkonzepte** der Jugendlichen aller sechs Interessengruppen nehmen von Klasse 8 zu 9 ab, als signifikant ausgewiesen wird dies für die Gruppe der untersuchend-forschend interessierten ($Z = -2,20, p = .027$) und der künstlerisch-kreativ ambitionierten ($Z = -2,14, p = .032$).

Erdkunde: Die Analysen belegen einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 10,71$, $p = .001$, $\eta^2 = .018$ [klein]) sowie einen ebenfalls kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „berufliche Interessenorientierung“ ($F = 3.69$, $p = .003$, $\eta^2 = .031$ [klein]). Bei den Jugendlichen mit künstlerisch-kreativer beruflicher Interessenorientierung ist eine Zunahme der **Lernfreude** mit fortschreitender Schulzeit zu beobachten ($Z = -1,94$, $p = .051$), bei den übrigen Interessengruppen zeigt sich eine in allen drei Klassenstufen stabile Lernfreude.

Die Analysen belegen einen kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „Geschlecht“ ($F = 17.39$, $p = .000$, $\eta^2 = .03$ [klein]) sowie einen ebenfalls kleinen Zwischensubjekteffekt der Variable „beruflicher Interessenorientierung“ ($F = 2.87$, $p = .014$, $\eta^2 = .025$ [klein]). Die **Fähigkeitsselbstkonzepte** der Jugendlichen erweisen sich von Klasse 8 zu 9 als stabil, lediglich bei der Gruppe der künstlerisch-kreative interessierten ist ein Verbesserung der Fähigkeitsselbsteinschätzungen zu beobachten ($Z = -2,57$, $p = .01$). Die deutlich positiveren Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Gruppe der ordnend-verwaltend orientierten im Vergleich zu denen mit erziehend-pflegender (Scheffé-Test: $p = .022$) bzw. künstlerisch-kreativer Orientierung (Scheffé-Test: $p = .049$) wird ein signifikant höherer Wert ausgewiesen.

**Dokumentation der Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen
der Typen der beruflichen Identitätsentwicklung
und
der Entwicklung ausgewählter schulleistungsrelevanter Persönlichkeitsvariablen
(Querschnitte/Längsschnitte)
(s. Punkt 6.3.2)**

9.a Selbstkonzept der Begabung

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Je Klassenstufe werden univariate Varianzanalysen mit der Variable „Selbstkonzept der Begabung“ als abhängiger Variable gerechnet. In den Klassen 5 und 6 werden keine Effekte der Variablen „Typen der beruflichen Identitätsentwicklung“ ausgewiesen. In der Sekundarstufe I zeigte sich in allen drei Klassenstufen (7, 8 und 9) Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung auf die Ausprägung des Selbstkonzeptes der Begabung.

Tabelle 9a1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Selbstkonzept der Begabung“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 143 | 97 | 1440 | 1443 | 1435 |
| F | | | 2.6 | 6.77 | 6.00 |
| p | | | .05 | .000 | .000 |
| η^2 | | | .01 | .014 | .012 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | klein | klein | klein |

Tabelle 9a2: „Selbstkonzept der Begabung“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N | | 143 | 97 | 1440 | 1443 | 1435 |
| stabil | n | 43 | 27 | 465 | 462 | 465 |
| | M | 1.33 | 1.40 | 1.23 | 1.31 | 1.36 |
| | SD | .76 | .66 | .57 | .70 | .66 |
| instabil | n | 33 | 27 | 348 | 355 | 348 |
| | M | 1.48 | 1.29 | 1.25 | 1.29 | 1.32 |
| | SD | .87 | .75 | .59 | .64 | .67 |
| keine | n | 37 | 24 | 397 | 391 | 394 |
| | M | 1.45 | 1.45 | 1.16 | 1.16 | 1.20 |
| | SD | .64 | .59 | .55 | .63 | .63 |
| verzögert | n | 30 | 19 | 230 | 235 | 228 |
| | M | 1.23 | 1.38 | 1.21 | 1.20 | 1.27 |
| | SD | .64 | .60 | .62 | .67 | .66 |

Dabei belegt der Scheffé-Test in den Klassen 8 und 9 einen signifikanten Unterschied zwischen der Gruppe mit stabilem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und der mit fehlender (Klasse 8: Scheffé-Test $p = .012$, Klasse 9: Scheffé-Test $p = .007$).

Darüber hinaus zeigen sich in allen Klassenstufen zusätzlich deutliche Geschlechtseffekte (s. Tabelle 9a3), Zusammenhänge mit der besuchten Schulform hingegen nicht. Es bestätigte sich, dass weiblich Jugendliche niedrigere Selbstkonzepte der Begabung berichten als männliche (s. Tabelle 9a4).

Tabelle 9a3: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Selbstkonzept der Begabung“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 143 | 97 | 1440 | 1443 | 1435 |
| F | 16.99 | 11.50 | 128.63 | 176.58 | 127.94 |
| p | .000 | .001 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .11 | .11 | .082 | .11 | .082 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | mittel | mittel | klein |

Tabelle 9a4: „Selbstkonzept der Begabung“ im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N | | 143 | 97 | 1440 | 1443 | 1435 |
| weiblich | n | 73 | 51 | 796 | 802 | 805 |
| | M | 1.14 | 1.17 | 1.06 | 1.05 | 1.12 |
| | SD | .65 | .57 | .52 | .59 | .60 |
| männlich | n | 70 | 46 | 644 | 641 | 630 |
| | M | 1.61 | 1.61 | 1.40 | 1.49 | 1.51 |
| | SD | .73 | .66 | .59 | .68 | .66 |
| | Z | -3.94 | -3.36 | -10.65 | -12.40 | -11.05 |
| | p* | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Die Analysen der Variable „Selbstkonzept der Begabung“ werden durch eine Vielzahl von Einzelvergleichen ergänzt: (1) H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht, (2) U-Test nach Mann und Whitney getrennt nach Geschlecht für die vier Typen untereinander, (3) Geschlechtsvergleiche mit dem U-Test nach Mann und Whitney separat für die vier Typen.

H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht (Selbstkonzept der Begabung)

Jungen/männliche Jugendliche

In Klassenstufe 5, 6 und 7 zeigen sich bei den männlichen Jugendlichen keine inferenzstatistisch nachweisbaren Unterschiede in Abhängigkeit vom zukünftigen Typ der beruflichen Identitätsentwicklung. Erst in Klassenstufe 9 weist der Kruskal-Wallis-Test für die männlichen Jugendlichen einen signifikanten Unterschied zwischen den vier Typen aus ($\chi^2[3, N = 630] = 7.93, p = .047, w = .11$ [klein]). In Klasse 9 berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler bzw. instabiler beruflicher Identitätsentwicklung ein höheres Selbstkonzept der Begabung als die männlichen Jugendlichen mit keiner ($z = -2.47, p = .013$).

Dieser Effekt wird in den zusätzlich nach Geschlecht getrennt durchgeführten univariaten Varianzanalysen nicht bestätigt.

Tabelle 9a5: Selbstkonzept der Begabung (Querschnitte männliche Jugendliche, Klasse 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | N | 70 | 46 | 644 | 641 | 630 |
| stabil | n | 19 | 13 | 182 | 181 | 184 |
| | M | 1.49 | 1.46 | 1.42 | 1.55 | 1.58 |
| | SD | .75 | .56 | .58 | .75 | .68 |
| instabil | n | 14 | 9 | 161 | 161 | 155 |
| | M | 1.92 | 1.81 | 1.42 | 1.54 | 1.56 |
| | SD | .85 | .95 | .60 | .66 | .65 |
| keine | n | 22 | 14 | 195 | 189 | 186 |
| | M | 1.68 | 1.64 | 1.35 | 1.40 | 1.41 |
| | SD | .60 | .59 | .56 | .61 | .64 |
| verzögert | n | 15 | 10 | 106 | 110 | 105 |
| | M | 1.40 | 1.60 | 1.42 | 1.47 | 1.47 |
| | SD | .70 | .60 | .66 | .68 | .67 |

Mädchen/Weibliche Jugendliche

In Klassenstufe 5 und 6 zeigen sich bei den Mädchen keine inferenzstatistisch nachweisbaren Unterschiede in Abhängigkeit vom zukünftigen Typ der beruflichen Identitätsentwicklung. Ab Klassenstufe 8 weist der Kruskal-Wallis-Test für die weiblichen Jugendlichen signifikante Unterschiede zwischen den vier Typen aus (Klasse 8: $\chi^2[3, N=802]=17.94, p=.000, w=.15$ [klein], Klasse 9: $\chi^2[3, N=805]=9.62, p=.022, w=.10$ [klein]). In beiden Klassenstufen berichten die weiblichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung ein höheres Selbstkonzept der Begabung als die weiblichen Jugendlichen mit keiner (Klasse 8: $z=-3.71, p=.000$, Klasse 9: $z=-3.06, p=.002$). Dies bestätigen auch die getrennt nach Geschlecht berechneten univariaten Varianzanalysen (Klasse 8: $F=5.65, p=.001, \eta^2=.021$ [klein], Klasse 9: ($F=3.89, p=.017, \eta^2=.013$ [klein], s. Tabelle 9a6).

Tabelle 9a6: Selbstkonzept der Begabung (Querschnitte weibliche Jugendliche, Klasse 8 und 9) - deskriptive Kennwerte– Teil 1

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | N | 73 | 51 | 796 | 802 | 805 |
| stabil | n | 24 | 14 | 283 | 281 | 281 |
| | M | 1.20 | 1.35 | 1.11 | 1.15 | 1.21 |
| | SD | .75 | .75 | .53 | .61 | .61 |

Tabelle 9a6: Selbstkonzept der Begabung (Querschnitte weibliche Jugendliche, Klasse 8 und 9) - deskriptive Kennwerte-

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| instabil | n | 19 | 18 | 187 | 194 | 193 |
| | M | 1.15 | 1.03 | 1.10 | 1.08 | 1.12 |
| | SD | .74 | .46 | .53 | .55 | .62 |
| keine | n | 15 | 10 | 202 | 202 | 208 |
| | M | 1.11 | 1.20 | .99 | .94 | 1.02 |
| | SD | .54 | .53 | .48 | .57 | .56 |
| verzögert | n | 15 | 9 | 124 | 125 | 123 |
| | M | 1.06 | 1.14 | 1.03 | .96 | 1.10 |
| | SD | .53 | .52 | .51 | .57 | .61 |

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Die Längsschnittstichprobe ist zu den Querschnitten der einzelnen Messzeitpunkte parallel. Die univariaten Varianzanalysen auf der Basis der Längsschnittstichprobe bestätigen lediglich die Geschlechtseffekte (s. Tabelle 9a7 und 9a8).

Tabelle 9a7: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Selbstkonzept der Begabung“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| N | 136 | 136 | 136 | 136 | 136 |
| F | 15.61 | 8.90 | 14.98 | 23.32 | 15.85 |
| p | .000 | .004 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .11 | .10 | .11 | .16 | .11 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | mittel | hoch | mittel |

Tabelle 9a8: „Selbstkonzept der Begabung“ im Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------|----------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| N | | | | | | |
| weiblich | n | 66 | 42 | 66 | 66 | 68 |
| | M | 1.13 | 1.19 | 1.10 | 1.01 | 1.03 |
| | SD | .68 | .60 | .55 | .63 | .52 |
| männlich | n | 67 | 43 | 66 | 63 | 64 |
| | M | 1.61 | 1.62 | 1.50 | 1.52 | 1.47 |
| | SD | .73 | .65 | .68 | .66 | .74 |
| | Z | -2.82 | -3.09 | -3.30 | -4.37 | -3.57 |
| | p* | .000 | .002 | .001 | .000 | .000 |

* p (2-seitig)

H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht (Selbstkonzept der Begabung)

Jungen/männliche Jugendliche

Für die männlichen Jugendlichen bestätigen sich die für die Querschnitte berichteten Befunde auf der Basis der Längsschnittdaten nicht.

Mädchen/weibliche Jugendliche

In Klassenstufe 5 bis 7 zeigen sich bei den Mädchen/weiblichen Jugendlichen keine inferenzstatistisch nachweisbaren Unterschiede in Abhängigkeit vom zukünftigen Typ der beruflichen Identitätsentwicklung. In den Klassenstufen 8 und 9 weist der Kruskal-Wallis-Test für die weiblichen Jugendlichen signifikante Unterschiede zwischen den vier Typen aus (Klasse 8: $\chi^2[3, N=802]=9.11, p=.026, w=.10$ [klein], Klasse 9: $\chi^2[3, N=805]=7.78, p=.049, w=.09$ [klein]. S. Tabelle 9a9).

Tabelle 9a9: Selbstkonzept der Begabung (Längsschnitt, weibliche Jugendliche, Klasse 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------|----|---|-----------|-----------|
| stabil | N | | 136 | 136 |
| | n | | 24 | 24 |
| | M | | 1.15 | 1.21 |
| instabil | SD | | .61 | .61 |
| | n | n | 20 | 20 |
| | M | | 1.08 | 1.12 |
| keine | SD | | .55 | .62 |
| | n | | 12 | 12 |
| | M | | .94 | 1.02 |
| verzögert | SD | | .57 | .56 |
| | n | | 13 | 13 |
| | M | | .96 | 1.10 |
| | SD | | .57 | .61 |

9.b Kausalattribution auf „mangelnde Fähigkeiten“

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Je Klassenstufe werden univariate Varianzanalysen mit der Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ als abhängiger Variable gerechnet. In keiner der betrachteten Klassenstufen zeigen sich Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung auf die Ausprägung der Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“. Es zeigen sich lediglich ab Klassenstufe 6 kleine Geschlechtseffekte (s. Tabelle 9b1). Es bestätigte sich, dass weibliche Jugendliche häufiger auf „mangelnde Fähigkeiten“ attribuieren als männliche (s. Tabelle 9b2).

Tabelle 9b1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 143 | 154 | 1462 | 1465 | 1465 |
| F | | 5.92 | 24.37 | 38.42 | 38.45 |
| p | | .016 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | | .04 | .02 | .03 | .03 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | klein | klein | klein | klein |

Tabelle 9b2: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 143 | 154 | 1462 | 1465 | 1465 |
| weiblich | n | 74 | 81 | 811 | 816 | 818 |
| | M | .86 | .99 | 1.23 | 1.32 | 1.27 |
| | SD | .82 | .64 | .58 | .58 | .60 |
| männlich | n | 69 | 73 | 651 | 649 | 647 |
| | M | .77 | .76 | 1.09 | 1.12 | 1.05 |
| | SD | .68 | .71 | .58 | .61 | .63 |
| | Z | | -2.46 | -4.13 | -6.57 | -7.21 |
| | p* | | .014 | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Des Weiteren werden Effekte der besuchten Schulform ausgewiesen (s. Tabelle 9b3 und 9b4). Nicht-Gymnasiast/inn/en attribuieren häufiger auf „mangelnde Fähigkeiten“ als Gymnasiast/inn/en.

Tabelle 9b3: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 143 | 154 | 1462 | 1465 | 1465 |
| F | 14.73 | 17.02 | 29.22 | 15.95 | 18.18 |
| p | .000 | .000 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .098 | .104 | .02 | .011 | .012 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | klein | klein | klein |

Tabelle 9b4: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ im Vergleich nach Schulform (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N | | 143 | 154 | 1462 | 1465 | 1465 |
| Gymnasium | n | 66 | 73 | 819 | 817 | 827 |
| | M | .60 | .64 | 1.09 | 1.18 | 1.11 |
| | SD | .60 | .53 | .55 | .57 | .61 |
| Nicht-Gymnasium | n | 77 | 81 | 643 | 648 | 638 |
| | M | 1.00 | 1.10 | 1.26 | 1.31 | 1.25 |
| | SD | .83 | .73 | .62 | .63 | .63 |
| | Z | -2.90 | -3.97 | -5.56 | -4.28 | -3.98 |
| | p* | .004 | .000 | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Die Analysen der Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ werden durch eine Vielzahl von Einzelvergleichen ergänzt: (1) H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht, (2) U-Test nach Mann und Whitney getrennt nach Geschlecht für die vier Typen untereinander, (3) Geschlechtsvergleiche mit dem U-Test nach Mann und Whitney separat für die vier Typen.

H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht („Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“)

Jungen/männliche Jugendliche

Ab Klasse 6 zeigen sich bei den männlichen Jugendlichen inferenzstatistisch nachweisbare Unterschiede in Abhängigkeit vom zukünftigen Typ der beruflichen Identitätsentwicklung. In den Klassenstufen 6, 7, 8 und 9 weist der Kruskal-Wallis-Test für die männlichen Jugendlichen signifikante Unterschiede zwischen den vier Typen aus (Klasse 6: $\chi^2[3, N = 73] = 10.17$, $p = .017$, $w = .37$ [mittel], Klasse 7: $\chi^2[3, N = 651] = 13.15$, $p = .004$, $w = .14$

[klein], Klasse 8: $\chi^2[3, N = 649] = 9.00, p = .029, w = .12$ [klein], Klasse 9: $\chi^2[3, N = 647] = 7.41, p = .05, w = .11$ [klein]). In Klasse 6, 8 und 9 nehmen die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung in geringerem Maß Kausalattributionen auf „mangelnde Fähigkeit“ vor als männliche Jugendliche mit instabiler (Klasse 6: $z = -2.51, p = .031$, Klasse 8: $z = -2.46, p = .014$, Klasse 9: $z = -2.21, p = .027$). In den Klassen 8 und 9 zeigt sich darüber hinaus auch ein deutlicher Unterschied in den Kausalattributionen auf mangelnde Fähigkeit zwischen den männlichen Jugendlichen mit stabiler und fehlender beruflicher Identitätsentwicklung (Klasse 8: $z = -2.67, p = .007$, Klasse 9: $z = -2.30, p = .021$. s. Tabelle 9b5).

Tabelle 9b5: Kausalattribution „mangelnde Fähigkeit“ (Querschnitte männliche Jugendliche, Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) - deskriptive Kennwerte–

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| | N | 69 | 73 | 651 | 649 | 647 |
| stabil | n | 19 | 21 | 185 | 187 | 183 |
| | M | .57 | .85 | 1.09 | 1.01 | .94 |
| | SD | .53 | .88 | .60 | .60 | .62 |
| instabil | n | 14 | 15 | 162 | 162 | 163 |
| | M | .67 | .33 | 1.08 | 1.19 | 1.11 |
| | SD | .69 | .58 | .58 | .62 | .64 |
| keine | n | 22 | 20 | 196 | 189 | 193 |
| | M | .84 | .95 | 1.18 | 1.17 | 1.09 |
| | SD | .62 | .62 | .56 | .60 | .61 |
| verzögert | n | 14 | 17 | 108 | 111 | 108 |
| | M | 1.03 | .82 | .95 | 1.15 | 1.10 |
| | SD | .90 | .55 | .58 | .62 | .63 |

Dies bestätigen auch die nur für die Jungen/männlichen Jugendlichen berechneten univariaten Varianzanalysen (s. Tabelle 9b6), die gleichfalls Effekte der Zwischensubjektvariable (zukünftigen) „Schulform“ bestätigen (s. Tabelle 9b7).

Tabelle 9b6: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Jungen/männliche Jugendliche Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 69 | 73 | 651 | 649 | 647 |
| F | | 3.14 | 5.63 | 3.29 | 2.86 |
| p | | .031 | .001 | .02 | .036 |
| η^2 | | .13 | .026 | .015 | .013 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | mittel | klein | klein | klein |

Tabelle 9b7: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und Schulform (Gymnasium vs. nicht Gymnasium)
(Querschnitte Jungen/männliche Jugendliche Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 69 | 73 | 651 | 649 | 647 |
| F | 9.95 | 8.15 | 23.43 | 6.43 | 16.60 |
| p | .002 | .006 | .000 | .011 | .000 |
| η^2 | .140 | .111 | .035 | .01 | .025 |
| Praktische Bedeutsamkeit | hoch | mittel | klein | klein | klein |

Tabelle 9b8: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ im Vergleich nach Schulform (Querschnitte Jungen/männliche Jugendliche, Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 69 | 73 | 651 | 649 | 647 |
| Gymnasium | n | 35 | 39 | 352 | 349 | 352 |
| | M | .54 | .51 | 1.00 | 1.07 | .96 |
| | SD | .51 | .50 | .53 | .58 | .60 |
| Nicht Gymnasium | n | 34 | 34 | 299 | 300 | 295 |
| | M | 1.01 | 1.05 | 1.20 | 1.19 | 1.17 |
| | SD | .76 | .80 | .62 | .65 | .64 |
| | Z | -2.74 | -3.03 | -4.25 | -2.49 | -3.82 |
| | p* | .006 | .002 | .000 | .015 | .000 |

*p (2-seitig)

Auch hier zeigt sich, dass (zukünftige) Nicht-Gymnasiasten häufiger auf „mangelnde Fähigkeiten“ attribuieren als (zukünftige) Gymnasiasten.

Mädchen/Weibliche Jugendliche

In keiner der Klassenstufen zeigen sich bei den Mädchen/weiblichen Jugendlichen inferenzstatistisch nachweisbare Unterschiede in Abhängigkeit vom zukünftigen Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und der Attribuierung auf „mangelnde Fähigkeit“. Es bestätigen sich lediglich die Effekte der Schulform (s. Tabelle 9b9 und 9b10). Auch hier sind es die (zukünftigen) Nicht-Gymnasiastinnen, die eher auf „mangelnde Fähigkeiten“ attribuieren als die (zukünftigen) Gymnasiastinnen.

Tabelle 9b9: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und Schulform (Gymnasium vs. nicht Gymnasium)
(Querschnitte Mädchen/weibliche Jugendliche Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 74 | 81 | 811 | 816 | 918 |
| F | 4.59 | 7.58 | 13.57 | 12.79 | 6.12 |
| p | .036 | .007 | .000 | .001 | .014 |
| η^2 | .065 | .094 | .017 | .015 | .01 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | klein | klein | klein |

Tabelle 9b10: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeiten“ im Vergleich nach Schulform (Querschnitte Mädchen/weibliche Jugendliche, Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 74 | 81 | 811 | 816 | 918 |
| Gymnasium | n | 31 | 34 | 467 | 468 | 475 |
| | M | .67 | .79 | 1.16 | 1.26 | 1.23 |
| | SD | .68 | .53 | .56 | .56 | .60 |
| Nicht-Gymnasium | n | 43 | 47 | 344 | 348 | 343 |
| | M | .98 | 1.13 | 1.32 | 1.41 | 1.33 |
| | SD | | | | | |
| | Z | | -2.18 | -3.86 | -3.93 | -2.36 |
| | p* | | .029 | .000 | .000 | .018 |

*p (2-seitig)

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse))

Die Längsschnittstichprobe erweist zu den einzelnen Messzeitpunkten mit den einzelnen Querschnitten als parallel. Die univariaten Varianzanalysen auf der Basis der Längsschnittstichprobe bestätigen lediglich die für die Klassen 5 bis 8 die berichteten Befunde zu den Geschlechtseffekten (s. Tabelle 9b11).

Tabelle 9b11: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeit“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 136 | 136 | 136 | 136 | 136 |
| F | | 3.97 | 11.01 | 10.91 | |
| p | | .048 | .001 | .001 | |
| η^2 | | .03 | .08 | .08 | |
| Praktische Bedeutsamkeit | | klein | mittel | mittel | |

Tabelle 9b12: „Kausalattribution – mangelnde Fähigkeit“ im Vergleich nach Geschlecht
(Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | MZP 1 | MZP 2 | MZP 3 | MZP 4 | MZP 5 |
|-----------------|-----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
| N | | 136 | 136 | 136 | 136 | 136 |
| weiblich | n | 67 | 69 | 69 | 67 | 67 |
| | M | .87 | .96 | 1.33 | 1.40 | 1.30 |
| | SD | .85 | .67 | .66 | .63 | .59 |
| männlich | n | 66 | 65 | 67 | 64 | 63 |
| | M | .79 | .76 | .98 | 1.05 | 1.09 |
| | SD | .69 | .71 | .65 | .57 | .66 |
| | Z | | 1.90 | -3.32 | -3.62 | -2.56 |
| p* | | | .056 | .001 | .000 | .010 |

*p (2-seitig)

H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht (Kausalattribution – mangelnde Fähigkeit)

Jungen/männliche Jugendliche

Für die männlichen Jugendlichen bestätigen sich die für die Querschnitte berichteten Befunde auf der Basis der Längsschnittdaten nicht.

Mädchen/weibliche Jugendliche

In Klassenstufe 5 bis 9 zeigen sich bei den Mädchen/weiblichen Jugendlichen keine inferenzstatistisch nachweisbaren Unterschiede in Abhängigkeit vom zukünftigen Typ der beruflichen Identitätsentwicklung.

9.c Leistungsängstlichkeit

Der Zusammenhang zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und der Leistungsängstlichkeit werden mittels univariater Varianzanalysen geprüft. Dabei wird die Leistungsängstlichkeit als abhängige Variable, die Designvariablen „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) sowie die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ (vier stufig) als unabhängige Variablen gesetzt. Als Datengrundlage dienen zunächst die einzelnen Querschnitte je Klassenstufe. In einem zweiten Schritt werden die Analysen für die Längsschnittstichprobe je Messzeitpunkt wiederholt. In einem dritten Analyseschritt werden über die Berechnung univariater Varianzanalysen mit Messwiederholung Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsverläufen der Leistungsängstlichkeit in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einem der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung untersucht. Vor dem Hintergrund der bisherigen Analysen, die deutlich darauf hinweisen, dass geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen den Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und den betrachteten Persönlichkeitsmerkmalen berücksichtigt werden müssen, werden in den nachfolgenden Auswertungen die univariaten Varianzanalysen zunächst für die Gesamtstichprobe berechnet und anschließend getrennt für die Geschlechter.

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Alle berechneten univariaten Varianzanalysen führten zu dem Ergebnis, dass die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ in keiner Klassenstufe einen signifikanten Effekt auf die Ausprägung der Variable „Leistungsangst“ aufweist. Es bestätigen sich lediglich die bereits bekannten Geschlechtseffekte. Demnach berichten Mädchen/weibliche Jugendliche über eine höhere Leistungsangst als Jungen/männliche Jugendliche. Den Tabellen 9c1 und 9c2 im können die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen sowie die dazugehörigen deskriptiven und statistischen Kennwerte entnommen werden.

Tabelle 9c1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Leistungsängstlichkeit“ im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 155 | 1442 | 1419 | 1429 |
| F | 12.76 | 8.12 | 79.34 | 79.11 | 108.68 |
| p | .000 | .005 | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .09 | .06 | .054 | .054 | .073 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | mittel | mittel | klein | klein | mittel |

Tabelle 9c2: „Leistungsängstlichkeit“ im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N | | | | | | |
| weiblich | n | 70 | 67 | 774 | 761 | 777 |
| | M | .43 | .43 | .52 | .46 | .44 |
| | SD | .20 | .20 | .20 | .22 | .23 |
| männlich | n | 66 | 70 | 626 | 625 | 616 |
| | M | .30 | .32 | .41 | .35 | .31 |
| | SD | .21 | .22 | .21 | .21 | .22 |
| | Z | -3.00 | -3.05 | -3.12 | -3.36 | -2.83 |
| | p* | .003 | .002 | .002 | .001 | .005 |

*p (2-seitig)

Jungen/männliche Jugendliche

Die univariaten Varianzanalysen bestätigen auch für den männlichen Teil der Stichprobe, dass die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ keinen Effekt aufweist. Es wird lediglich in Klasse 6 und 9 ein Effekt der (zukünftigen) Schulform ausgewiesen. So berichten die zukünftigen Nicht-Gymnasiasten eine höhere Leistungsängstlichkeit in Klasse 6. In Klasse 9 dreht sich dies um, nun sind es die tatsächlichen Gymnasiasten, die eine höhere Leistungsängstlichkeit äußern (Klasse 6: $M_{\text{zukünftige Nicht Gymnasiasten}} = .38/SD = .25$, $M_{\text{zukünftige Gymnasiasten}} = .26/SD = .17$, $F = 5.65$, $p = .018$, $\eta^2 = .01$ [klein], Klasse 9: $M_{\text{Nicht Gymnasiasten}} = .28/SD = .21$, $M_{\text{Gymnasiasten}} = .33/SD = .23$, $F = 5.65$, $p = .018$, $\eta^2 = .01$ [klein]).

Mädchen/weibliche Jugendliche

Die univariaten Varianzanalysen bestätigen diesen Befund hinsichtlich der Variable „Typ der berufliche Identitätsentwicklung“ ebenfalls für den weiblichen Teil der Stichprobe. In Bezug auf die Schulform wird lediglich in Klasse 5 und 6 ein Effekt der (zukünftigen) Schulform ausgewiesen. (Klasse 5: $M_{\text{zukünftige Nicht Gymnasiastinnen}} = .48/SD = .19$, $M_{\text{zukünftige Gymnasiastinnen}} = .36/SD = .18$, $F = 5.65$, $p = .018$, $\eta^2 = .01$ [klein], Klasse 6: $M_{\text{zukünftige Nicht Gymnasiastinnen}} = .47/SD = .21$, $M_{\text{zukünftige Gymnasiastinnen}} = .36/SD = .18$, $F = 5.65$, $p = .018$, $\eta^2 = .01$ [klein]. Sowohl in Klasse 5 als auch in Klasse 6 berichten die zukünftigen Nicht-Gymnasiastinnen über eine höhere Leistungsängstlichkeit.

(2) Längsschnitte (5. bis 9. Klasse)

Die Befunde der univariaten Varianzanalysen der Querschnitte werden auch auf Basis der Längsschnittdaten je Messzeitpunkt bestätigt, wiederum vor dem Hintergrund der Parallelität. Weder in den Klassen 5 und 6 noch in den Klassen 7, 8 und 9 zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und der Leistungsängstlichkeit,

wohl aber zu allen Zeitpunkten deutliche Geschlechtseffekte. Den Tabellen 9c3 und 9c4 können die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen sowie die dazugehörigen deskriptiven und statistischen Kennwerte entnommen werden.

Tabelle 9c3: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Leistungsängstlichkeit“ im Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | | 155 | 1442 | 1419 | 1429 |
| F | 8.95 | 7.86 | 12.45 | 12.30 | 7.33 |
| p | .003 | .006 | .001 | .001 | .008 |
| η^2 | .07 | .06 | .094 | .09 | .059 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | mittel | mittel | mittel |

Tabelle 9c4: „Leistungsängstlichkeit“ im Vergleich nach Geschlecht (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)
deskriptive Kennwerte

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------|----------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | | | | | | |
| weiblich | n | 63 | 58 | 66 | 66 | 63 |
| | M | .42 | .42 | .51 | .45 | .43 |
| | SD | .20 | .20 | .20 | .23 | .21 |
| männlich | n | 63 | 64 | 62 | 66 | 62 |
| | M | .31 | .32 | .39 | .30 | .31 |
| | SD | .21 | .21 | .23 | .23 | .24 |
| | Z | -3.00 | -3.05 | -3.12 | -3.36 | -2.83 |
| | p* | .003 | .002 | .002 | .001 | .005 |

*p (2-seitig)

In den getrennt nach Geschlecht durchgeführten univariaten Varianzanalysen auf der Basis der Längsschnittdaten zeigen sich weder für den männlichen noch den weiblichen Teil der Stichprobe Effekte in Abhängigkeit des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung. Des Weiteren konnten auf dieser Datenbasis auch nicht die Schulformeffekte (männlich: Klasse 5 und 9, weiblich: Klasse 5 und 6) bestätigt werden.

9.d Selbstwert

Die Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und dem Selbstwert werden mittels univariater Varianzanalysen geprüft. Dabei wird der Selbstwert als abhängige Variable, die Designvariablen „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) sowie die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ (vierstufig) als unabhängige Variablen gesetzt.

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Alle berechneten univariaten Varianzanalysen führen zu dem Ergebnis, dass die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ in keiner Klassenstufe einen signifikanten Effekt auf die Ausprägung der Variable „Selbstwert“ aufweist. Es bestätigen sich lediglich die bereits bekannten Geschlechtseffekte. So weisen die Jungen bzw. die männlichen Jugendlichen günstigere Selbstwerte auf als die Mädchen bzw. weiblichen Jugendlichen. Den Tabellen 9d1 und 9d2 können die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen sowie die dazugehörigen deskriptiven und statistischen Kennwerte entnommen werden.

Tabelle 9d1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Selbstwert“ im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 142 | 88 | 1454 | 1442 | 1437 |
| F | 11.30 | | 24.51 | 45.68 | 36.65 |
| p | .001 | | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .078 | | .017 | .031 | .025 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | | klein | klein | klein |

Tabelle 9d2: „Selbstwert“ im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 142 | 88 | 1454 | 1442 | 1437 |
| weiblich | n | 73 | 47 | 806 | 796 | 799 |
| | M | 1.11 | .84 | .82 | .96 | .93 |
| | SD | .74 | .65 | .58 | .64 | .64 |
| männlich | n | 69 | 46 | 648 | 646 | 638 |
| | M | .70 | .60 | .67 | .73 | .71 |
| | SD | .67 | .67 | .54 | .57 | .61 |
| | Z | -3.74 | -2.18 | -5.38 | -6.78 | -6.57 |
| | p* | .000 | .029 | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Die für die Jungen/männlichen Jugendlichen bzw. Mädchen/weiblichen Jugendlichen

getrennt durchgeführten univariaten Varianzanalysen bestätigen ebenfalls, dass die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ keinen Effekt auf die Ausprägung der Variable „Selbstwert“ hat. Hinsichtlich des zusätzlich untersuchten Effektes der Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) zeigen sich keine Effekte.

(2) Längsschnitte (5. bis 9. Klasse)

Auch hier erweisen sich Längsschnitt und Querschnitt zu den einzelnen Messzeitpunkten als parallel. Die Analysen auf der Basis der Längsschnittdaten bestätigen die Befunde der univariaten Varianzanalysen. Weder in den Klassen 5 und 6 noch in den Klassen 7, 8 und 9 zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und dem Selbstwert. Die Geschlechtsunterschiede bestätigen sich lediglich für die Klassenstufen 5 ($F = 7.69$, $p = .006$, $\eta^2 = .05$ [klein], $M_{\text{weiblich}} = 1.10/SD = .75$, $M_{\text{männlich}} = .71/SD = .67$) und 8 ($F = 15.26$, $p = .000$, $\eta^2 = .017$ [klein], $M_{\text{weiblich}} = .99/SD = .64$, $M_{\text{männlich}} = .65/SD = .46$). Auch bei den getrennt für die Jungen/männlichen Jugendlichen bzw. Mädchen/weiblichen Jugendlichen durchgeführten univariaten Varianzanalysen zeigen sich weder hinsichtlich der Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ noch hinsichtlich des zusätzlich untersuchten Effektes der Schulform (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) Effekte.

9.e Allgemeinen Schulfreude

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Sowohl in Klasse 5 als auch in den Klassenstufen 7 bis 8 zeigt sich ein nachweisbarer Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung. Kinder und Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung berichten über eine höhere Allgemeine Schulfreude als die Kinder und Jugendlichen der anderen Typen (s. Tabelle 9e1 und 9e2).

Tabelle 9e1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Wie gerne gehst du zur Schule?“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | 142 | 155 | 1457 | 1480 | 1482 |
| F | 3.49 | | 4.63 | 4.87 | 3.17 |
| p | .018 | | .003 | .002 | .024 |
| η^2 | .072 | | .01 | .010 | .01 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | | klein | klein | klein |

Tabelle 9e2: Die Variable „Wie gerne gehst du zur Schule?“ Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N | | 142 | 155 | 1457 | 1480 | 1482 |
| stabil | n | 42 | 48 | 467 | 472 | 475 |
| | M | 2.80 | 2.67 | 2.39 | 2.24 | 2.31 |
| | SD | .86 | .75 | .72 | .77 | .86 |
| instabil | n | 34 | 39 | 357 | 361 | 365 |
| | M | 2.79 | 2.72 | 2.26 | 2.06 | 2.16 |
| | SD | .88 | .92 | .78 | .86 | .82 |
| keine | n | 35 | 37 | 397 | 405 | 404 |
| | M | 2.40 | 2.38 | 2.21 | 2.10 | 2.17 |
| | SD | .81 | .98 | .75 | .79 | .84 |
| verzögert | n | 31 | 31 | 236 | 242 | 238 |
| | M | 2.26 | 2.32 | 2.31 | 2.04 | 2.20 |
| | SD | .85 | 1.01 | .72 | .87 | .83 |

In der Klasse 7 belegt der Scheffé-Test, dass die Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine deutlich höhere allgemeine Schulfreude berichten als die Jugendlichen mit keiner ($p = .006$). In der Klassenstufe 8 wird ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe derjenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung und denen mit instabiler (Scheffé-Test: $p = .029$) bzw. mit denen mit verzögerter (Scheffé-Test: $p = .029$) ausgewiesen. In den Klassenstufen 8 und 10 zeigt sich zusätzlich ein Geschlechtseffekt

(Klasse 8: $F = 10.02$, $p = .002$, $\eta^2 = .01$ [klein], Klasse 9: ($F = 6.78$, $p = .009$, $\eta^2 = .01$ [klein])). Die weiblichen Jugendlichen berichten über eine höhere allgemeine Schulfreude (Klasse 8: $M_{\text{weiblich}} = 2.19/SD = .78$; $M_{\text{männlich}} = 2.04/SD = .85$, Klasse 9: $M_{\text{weiblich}} = 2.27/SD = .78$; $M_{\text{männlich}} = 2.15/SD = .92$).

H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht (allgemeine Schulfreude)

Jungen/männliche Jugendliche

In **Klassenstufen 5 und 6** belegt der H-Test keine Unterschiede zwischen den vier Typen. Ab Klasse 7 jedoch zeigen sich bei den männlichen Jugendlichen deutliche Unterschiede: Klasse 7 ($\chi^2[3, N=646] = 14.10$, $p = .003$, $w = .14$ [klein]), Klasse 8 ($\chi^2[3, N=656] = 12.21$, $p = .007$, $w = .14$ [klein]), Klasse 9 ($\chi^2[3, N=656] = 12.65$, $p = .005$, $w = .14$ [klein]). Dabei berichten in allen drei Klassenstufen die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine signifikant höhere allgemeine Schulfreude als sie männlichen Jugendlichen mit instabiler (Klasse 7: $z = -2.23$, $p = .026$, Klasse 8: $z = -3.13$, $p = .002$, Klasse 9: $z = -3.33$, $p = .001$) bzw. fehlender beruflicher Identitätsentwicklung (Klasse 7: $z = -3.68$, $p = .000$, Klasse 8: $z = -2.90$, $p = .004$, Klasse 9: $z = -2.62$, $p = .009$) (s. Tabelle 9e3).

Tabelle 9e3: Die Variable „Wie gerne gehst du zur Schule?“ Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte männliche Jugendliche Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|
| N | | 67 | 89 | 646 | 656 | 656 |
| stabil | n | 18 | 21 | 180 | 183 | 186 |
| | M | 2.55 | 2.43 | 2.40 | 2.25 | 2.33 |
| | SD | .98 | .56 | .70 | .74 | .93 |
| instabil | n | 14 | 15 | 164 | 164 | 167 |
| | M | 2.85 | 2.93 | 2.19 | 1.92 | 2.01 |
| | SD | .77 | .88 | .84 | .90 | .92 |
| keine | n | 20 | 22 | 194 | 197 | 195 |
| | M | 2.45 | 2.32 | 2.12 | 1.99 | 2.11 |
| | SD | .88 | .99 | .77 | .83 | .88 |
| verzögert | n | 15 | 31 | 108 | 112 | 108 |
| | M | 2.26 | 2.59 | 2.31 | 1.98 | 2.15 |
| | SD | .70 | .93 | .74 | .94 | .91 |

Darüber hinaus wird in Klasse 8 auch ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung und denen mit verzögerter ausgewiesen ($z = -2.07$, $p = .038$).

Diese Befunde bestätigen für die Sekundarstufe I auch die getrennt nach Geschlecht durchgeführten univariaten Varianzanalysen (s. Tabelle 9e4).

Tabelle 9e4: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Wie gerne gehst du zur Schule?“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Jungen/männliche Jugendliche, Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-------------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 67 | 89 | 646 | 656 | 656 |
| F | | | 4.63 | 5.05 | 3.90 |
| p | | | .003 | .002 | .009 |
| η^2 | | | .021 | .023 | .018 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | klein | klein | klein |

In den Klassenstufen 7 und 8 berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung ein höhere allgemeine Schulfreude als diejenigen mit keiner (Scheffé-Test: Klasse 7 [$p = .007$], Klasse 8 [$p = .04$]). In Klasse 8 und 9 berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung darüber hinaus auch eine höhere Schulfreude als diejenigen mit instabiler (Scheffé-Test: Klasse 8 [$p = .005$], Klasse 9 [$p = .012$]).

Mädchen/weibliche Jugendliche

In keiner der betrachteten Klassenstufen und in keinem der durchgeführten Einzelvergleiche zeigte sich ein inferenzstatistisch nachweisbarer Unterschied in der allgemeinen Schulfreude in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einer der vier Typgruppen. Dies wird auch durch die nur für die Mädchen/weiblichen Jugendlichen gerechneten univariaten Varianzanalysen bestätigt.

(2) Längsschnitt (5. bis 9. Klasse)

Auch hier erweist sich der Längsschnitt als zu den einzelnen Messzeitpunkten des Querschnittes parallel. Die Analysen auf der Datengrundlage der Längsschnittstichprobe von $N = 136$ Kindern bzw. Jugendlichen bestätigen die bisher berichteten Befunde (s. Tabelle 9e5 und 9e6).

Tabelle 9e5: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Wie gerne gehst du zur Schule?“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse)

| | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-------------------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 132 | 135 | 133 | 135 | 132 |
| F | 2.46 | | 3.59 | 5.45 | 3.86 |
| p | .065 | | .016 | .001 | .011 |
| η^2 | .059 | | .079 | .114 | .08 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | | mittel | mittel | mittel |

Tabelle 9e6: Die Variable „Wie gerne gehst du zur Schule?“ Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Längsschnitt 5. bis 9. Klasse) deskriptive Kennwerte

| | | MZP 1 Klasse 5 | MZP 2 Klasse 6 | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|------------------|----------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | | 132 | 135 | 133 | 135 | 132 |
| stabil | n | 40 | 41 | 40 | 40 | 39 |
| | M | 2.77 | 2.73 | 2.55 | 2.48 | 2.44 |
| | SD | .86 | .74 | .71 | .75 | .59 |
| instabil | n | 33 | 33 | 34 | 34 | 34 |
| | M | 2.78 | 2.73 | 2.18 | 1.85 | 2.03 |
| | SD | .89 | .97 | .96 | .92 | .87 |
| keine | n | 31 | 33 | 32 | 33 | 32 |
| | M | 2.41 | 2.33 | 1.78 | 1.85 | 1.78 |
| | SD | .80 | 1.02 | .97 | .83 | .97 |
| verzögert | n | 28 | 28 | 27 | 28 | 27 |
| | M | 2.28 | 2.39 | 2.11 | 1.79 | 2.00 |
| | SD | .85 | .95 | .57 | .87 | .83 |

In der Klasse 7 bestätigt der Scheffé-Test, dass die Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine deutlich höhere allgemeine Schulfreude berichten als die Jugendlichen mit keiner ($p = .002$). In der Klassenstufe 8 wird ein signifikanter Unterschied zwischen der Gruppe derjenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung und denen mit instabiler (Scheffé-Test: $p = .024$), keiner (Scheffé-Test: $p = .024$) bzw. mit denen mit verzögerter (Scheffé-Test: $p = .016$) ausgewiesen.

9.f Leistungsmotivation

Die Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und der Leistungsmotivation werden mittels univariater Varianzanalysen geprüft. Dabei werden die Variablen „Furcht vor Misserfolg“ und „Hoffnung auf Erfolg“ jeweils als abhängige Variable, die Designvariablen „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. nicht Gymnasium) sowie die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ (vier stufig) als unabhängige Variablen gesetzt. Als Datengrundlage dienen zunächst die einzelnen Querschnitte je Klassenstufe. In einem zweiten Schritt werden die Analysen für die Längsschnittstichprobe je Messzeitpunkt wiederholt. In einem dritten Analyseschritt werden über die Berechnung univariater Varianzanalysen mit Messwiederholung Zusammenhänge zwischen den Entwicklungsverläufen der Variablen „Furcht vor Misserfolg“ und „Hoffnung auf Erfolg“ in Abhängigkeit von der Zugehörigkeit zu einem der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung untersucht. Vor dem Hintergrund der bisherigen Analysen, die deutlich darauf hinweisen, dass geschlechtsspezifische Zusammenhänge zwischen den Typen der beruflichen Identitätsentwicklung und den betrachteten Persönlichkeitsmerkmalen berücksichtigt werden müssen, werden in den nachfolgenden Auswertungen die univariaten Varianzanalysen zunächst für die Gesamtstichprobe berechnet und anschließend getrennt für die Geschlechter.

(2) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)

Leistungsmotivation – „Furcht vor Misserfolg“

Alle berechneten univariaten Varianzanalysen führen zu dem Ergebnis, dass die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ in keiner Klassenstufe einen signifikanten Effekt auf die Ausprägung der Variable Leistungsmotivation – „Furcht vor Misserfolg“ aufweist. Es zeigen sich lediglich ab Klasse 7 Geschlechtseffekte. Den Tabellen 9f1 und 9f2 können die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen sowie die dazugehörigen deskriptiven und statistischen Kennwerte entnommen werden.

Tabelle 9f1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Leistungsmotivation - Furcht vor Misserfolg“ in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 155 | 1471 | 1433 | 1451 |
| F | | 5.22 | 82.54 | 64.02 |
| p | | .022 | .000 | .000 |
| η^2 | | .01 | .055 | .042 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | klein | klein | klein |

Tabelle 9f2: „Leistungsmotivation – Furcht vor Misserfolg“ im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 155 | 1471 | 1433 | 1451 |
| weiblich | n | 81 | 816 | 799 | 809 |
| | M | .18 | .06 | .17 | .17 |
| | SD | 1.01 | .93 | .91 | .97 |
| männlich | n | 74 | 955 | 634 | 642 |
| | M | -.06 | -.05 | -.27 | -.25 |
| | SD | 1.06 | 1.04 | .92 | .92 |
| | Z | | -1.98 | -9.10 | -8.24 |
| | p* | | .047 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Effekte in Abhängigkeit von der Schulform zeigen sich nicht.

Die getrennt für **Jungen/männlichen Jugendlichen** und **Mädchen/weiblichen Jugendlichen** durchgeführten univariaten Varianzanalysen bestätigen dies. Auch hier zeigen sich weder ein Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung noch ein Effekt der Schulform.

Leistungsmotivation – „Hoffnung auf Erfolg“

Im Gegensatz zu der Variablen „Furcht vor Misserfolg“ weisen die univariaten Varianzanalysen mit der abhängigen Variable „Hoffnung auf Erfolg“ für die Klassen 7, 8 und 9 signifikante kleine Effekte der unabhängigen Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ aus. Den Tabellen 9f3 und 9f4 können die Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen sowie die dazugehörigen deskriptiven Kennwerte entnommen werden.

Tabelle 9f3: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Leistungsmotivation Hoffnung auf Erfolg“ (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 155 | 1442 | 1419 | 1429 |
| F | | 2.76 | 8.35 | 7.69 |
| p | | .041 | .000 | .000 |
| η^2 | | .01 | .017 | .016 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | klein | klein | klein |

Tabelle 9f4: „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 155 | 1442 | 1419 | 1429 |
| stabil | n | 48 | 460 | 455 | 460 |
| | M | .09 | -.01 | .07 | .07 |
| | SD | .82 | .98 | .97 | 1.03 |
| instabil | n | 40 | 350 | 346 | 351 |
| | M | -.03 | -.01 | -.04 | -.04 |
| | SD | .90 | 1.02 | 1.00 | .97 |
| keine | n | 36 | 400 | 387 | 384 |
| | M | -.23 | -.16 | -.25 | -.22 |
| | SD | 1.06 | .93 | .86 | .89 |
| verzögert | n | 31 | 232 | 231 | 234 |
| | M | .11 | -.07 | -.09 | -.06 |
| | SD | 1.29 | 1.04 | .98 | .99 |

In Klasse 8 und 9 weisen Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung höhere Werte in der Variable „Hoffnung auf Erfolg“ auf als Jugendliche mit keiner (Scheffé-Test: Klasse 8 [$p = .000$], Klasse 9 [$p = .000$]). Darüber hinaus zeigt sich in Klasse 8 auch ein Unterschied zwischen denen mit instabiler und fehlender beruflicher Identitätsentwicklung (Scheffé-Test: $p = .03$).

Darüber hinaus bestätigen sich in den univariaten Varianzanalysen geschlechtsabhängige kleine Effekte ab Klasse 7 (s. Tabelle 9f5). Effekte in Abhängigkeit von der besuchten Schulform zeigen sich nicht.

Tabelle 9f5: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 155 | 1442 | 1419 | 1429 |
| F | | 26.08 | 13.15 | 25.82 |
| p ₂ | | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | | .018 | .01 | .018 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | klein | klein | klein |

Tabelle 9f6: Leistungsmotivation – „Hoffnung auf Erfolg“ im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 6, 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 155 | 1442 | 1419 | 1429 |
| weiblich | n | 81 | 794 | 795 | 795 |
| | M | -.03 | -.18 | -.14 | -.16 |
| | SD | .89 | .97 | .92 | .91 |
| männlich | n | 74 | 648 | 624 | 634 |
| | M | .02 | .08 | .02 | .08 |
| | SD | 1.11 | .99 | 1.00 | 1.04 |
| | Z | | -4.96 | -3.66 | -5.47 |
| | p* | | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Jungen/männliche Jugendliche

Die für den männlichen Teil der Stichprobe durchgeführten univariaten Varianzanalysen mit der Variable „Hoffnung auf Erfolg“ als abhängiger und der „Schulform“ als unabhängiger Variable bestätigen die Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung für die Klassen 8 und 9 (s. Tabelle 9f7).

Tabelle 9f7: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ (Querschnitte männliche Jugendliche, Klasse 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | | 624 | 795 |
| F | | | 3.13 | 5.28 |
| p ₂ | | | .025 | .001 |
| η^2 | | | .015 | .02 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | klein | klein |

Männliche Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung berichten sowohl in Klasse 8 als auch 9 eine größere Leistungsmotivation „Hoffnung auf Erfolg“ als diejenigen

mit keiner (Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .025$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .003$).

Ein Effekt der Schulform zeigte sich lediglich in Klasse 7 ($M_{\text{Nicht Gymnasiasten}} = .25/SD = 1.09$; $M_{\text{Gymnasiasten}} = -.06/SD = .87$, $F = 14.38$, $p = .000$, $\eta^2 = .022$ [klein]).

Mädchen/weibliche Jugendliche

Die für den weiblichen Teil der Stichprobe durchgeführten univariaten Varianzanalysen mit der Variable „Hoffnung auf Erfolg“ als abhängiger und der „Schulform“ als unabhängiger Variable bestätigen die Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung gleichfalls ab Klasse 8 (s. Tabelle 9f8).

Tabelle 9f8: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Leistungsmotivation Hoffnung auf Erfolg“ (Querschnitte weibliche Jugendliche, Klasse 6, 7, 8 und 9)

| | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|
| N | | | 795 | 795 |
| F | | | 5.28 | 3.25 |
| p | | | .001 | .021 |
| η^2 | | | .02 | .012 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | klein | klein |

Auch die weiblichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung berichten in Klasse 8 und 9 eine größere Leistungsmotivation „Hoffnung auf Erfolg“ als diejenigen mit keiner (Klasse 8: Scheffé-Test: $p = .001$, Klasse 9: Scheffé-Test: $p = .042$).

Ein Effekt der (zukünftigen) Schulform zeigte sich in Klasse 6 ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = .18/SD = .89$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = -.32/SD = .82$, $F = 9.85$, $p = .002$, $\eta^2 = .12$ [mittel]) und 7 ($M_{\text{Nicht Gymnasiast/inn/en}} = -.06/SD = .96$; $M_{\text{Gymnasiast/inn/en}} = -.27/SD = .97$, $F = 6.06$, $p = .014$, $\eta^2 = .01$ [klein]).

(2) Längsschnitte (Klasse 6 bis 9)

Auch hier zeigen sich zwischen den Daten der Längsschnittstichprobe und den einzelnen Messzeitpunkten des Querschnitts keine signifikanten Unterschiede.

Leistungsmotivation – „Furcht vor Misserfolg“

Die Befunde der univariaten Varianzanalysen auf Basis der Längsschnittdaten je Messzeitpunkt bestätigen das für die Variable „Leistungsmotivation – Furcht vor Misserfolg“ berichtete. In den Klassen 7, 8 und 9 zeigen sich keine Zusammenhänge zwischen dem Typ

der beruflichen Identitätsentwicklung und der „Leistungsmotivation – Furcht vor Misserfolg“. Es bestätigt sich lediglich für Klasse 8 die bereits berichteten Geschlechtseffekte ($M_{\text{weiblich}} = 1.36/SD = .55$; $M_{\text{männlich}} = 1.09/SD = .47$, $F = 9.45$, $p = .003$, $\eta^2 = .073$ [mittel]).

Leistungsmotivation – „Hoffnung auf Erfolg“

Die Befunde der univariaten Varianzanalysen auf Basis der Längsschnittdaten je Messzeitpunkt bestätigen das für die Variable „Leistungsmotivation – Hoffnung auf Erfolg“ berichteten Befunde nicht. Auch in den getrennt nach Geschlecht durchgeführten Analysen zeigen sich keine Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung.

9.g Fächerspezifische Lernfreude

Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und der fächerspezifischen Lernfreude in den ausgewählten Lernbereichen/Fächern werden mittels univariater Varianzanalysen geprüft. Dabei wird jeweils die fächerspezifische Lernfreude als abhängige Variable, die Designvariablen „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) sowie die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ (vierstufig) als unabhängige Variablen gesetzt.

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Je Klassenstufe werden für alle erhobenen Lernbereiche bzw. Unterrichtsfächer univariate Varianzanalysen mit der jeweiligen fächerspezifischen Lernfreude als abhängiger Variable gerechnet. In den Klassen 5 und 6 werden keine Effekte der Variablen „Typen der beruflichen Identitätsentwicklung“ ausgewiesen. Auch hier werden die Lernbereiche Deutsch (Lesen, Rechtschreiben, Texte verfassen), Rechnen und Bildende Kunst untersucht. In der Sekundarstufe I zeigen sich Zusammenhänge zwischen der Lernfreude und dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung in Deutsch (mündlich und schriftlich), in Musik, in Biologie in den Klassen 7 und 9, in Erdkunde ab Klasse 8 und in Chemie in Klasse 8 und 9.

Lernfreude: Deutsch (mündlich): Die univariaten Varianzanalysen weist einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 7 bis 9 aus (s. Tabelle 9g1 und 9g2). Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten. Ab Klasse 7 wird dieser Unterschied auch als signifikant ausgewiesen (Klasse 7: Scheffé-Test $p = .039$, Klasse 8: Scheffé-Test $p = .000$, Klasse 9: Scheffé-Test $p = .000$).

Tabelle 9g1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Deutsch (mündlich) in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|
| N | 1488 | 1496 | 1493 |
| F | 3.67 | 8.75 | 9.63 |
| p | .012 | .000 | .000 |
| η^2 | .01 | .017 | .019 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein |

Tabelle 9g2: Lernfreude in Deutsch (mündlich) in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 u 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 1488 | 1496 | 1493 |
| stabil | n | 477 | 478 | 479 |
| | M | 2.36 | 2.36 | 2.45 |
| | SD | .92 | .96 | 1.02 |
| instabil | n | 362 | 367 | 365 |
| | M | 2.25 | 2.27 | 2.30 |
| | SD | 1.00 | 1.04 | .98 |
| keine | n | 408 | 409 | 408 |
| | M | 2.17 | 2.06 | 2.08 |
| | SD | .93 | .93 | .98 |
| Verzögert | n | 241 | 242 | 241 |
| | M | 2.19 | 2.07 | 2.25 |
| | SD | .98 | 1.05 | .93 |

Dabei zeigen sich keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht bzw. der besuchten Schulform.

Lernfreude Deutsch (schriftlich): Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 7 bis 9 aus. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten. Ab Klasse 7 wird dieser Unterschied auch als signifikant ausgewiesen (Klasse 7: Scheffé-Test $p = .001$, Klasse 8: Scheffé-Test $p = .010$, Klasse 9: Scheffé-Test $p = .009$, s. Tabelle 9g3 und 9g4).

Tabelle 9g3: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Deutsch (schriftlich) in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|--------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 1488 | 1496 | 1490 |
| F | 4.45 | 2.73 | 6.76 |
| p | .004 | .042 | .000 |
| η^2 | .01 | .01 | .014 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein |

Tabelle 9g4: Lernfreude in Deutsch (schriftlich) in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 1488 | 1496 | 1490 |
| stabil | n | 478 | 480 | 479 |
| | M | 2.05 | 1.96 | 2.14 |
| | SD | .97 | 1.05 | 1.01 |
| instabil | n | 362 | 366 | 364 |
| | M | 1.91 | 1.84 | 1.91 |
| | SD | 1.01 | .99 | 1.00 |
| keine | n | 407 | 409 | 408 |
| | M | 1.79 | 1.73 | 1.80 |
| | SD | .95 | .96 | .93 |
| Verzögert | n | 241 | 241 | 239 |
| | M | 1.91 | 1.83 | 1.88 |
| | SD | 1.07 | 1.06 | 1.05 |

Dabei zeigen sich zusätzlich deutliche Geschlechtseffekte (s. Tabelle 9g5), Zusammenhänge mit der besuchten Schulform hingegen nicht. Es bestätigte sich, dass weibliche Jugendliche in Deutsch (schriftlich) eine höhere Lernfreude berichten als männliche (s. Tabelle 9g6).

Tabelle 9g5: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Deutsch (schriftlich) in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 1488 | 1496 | 1490 |
| F | 26.94 | 42,26 | 34.14 |
| p | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | .018 | .028 | .023 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein |

Tabelle 9g6: „Lernfreude“ in Deutsch (schriftlich) im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|----|----------|----------|----------|
| N | | 1488 | 1496 | 1490 |
| weiblich | n | 822 | 830 | 830 |
| | M | 2.05 | 2.01 | 2.11 |
| | SD | .99 | .99 | 1.00 |
| männlich | n | 666 | 666 | 660 |
| | M | 1.76 | 1.65 | 1.75 |
| | SD | .97 | 1.01 | .97 |
| | Z | -5.76 | -6.80 | -6.80 |
| p* | | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Lernfreude Musik: Die univariaten Varianzanalysen zeigten einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 7 bis 9 aus. Dabei zeigte sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten. Ab Klasse 7 wird dieser Unterschied auch als signifikant ausgewiesen (Klasse 7: Scheffé-Test $p = .011$, Klasse 8: Scheffé-Test $p = .000$, Klasse 9: Scheffé-Test $p = .000$, s. Tabelle 9g7 und 9g8).

Tabelle 9g7: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Musik in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|
| N | 1450 | 1463 | 1422 |
| F | 3.83 | 6.69 | 7.89 |
| p | .009 | .000 | .000 |
| η^2 | .01 | .014 | .016 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein |

Tabelle 9g8: Lernfreude in Musik in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|----------|----------|------------|------------|------------|
| N | | | | 1450 | 1463 | 1422 |
| stabil | n | | | 468 | 468 | 455 |
| | M | | | 2.59 | 2.56 | 2.71 |
| | SD | | | 1.13 | 1.10 | 1.07 |
| instabil | n | | | 355 | 362 | 351 |
| | M | | | 2.43 | 2.34 | 2.43 |
| | SD | | | 1.10 | 1.07 | 1.17 |
| keine | n | | | 397 | 401 | 389 |
| | M | | | 2.33 | 2.23 | 2.34 |
| | SD | | | 1.10 | 1.11 | 1.08 |
| verzögert | n | | | 230 | 232 | 227 |
| | M | | | 2.34 | 2.29 | 2.51 |
| | SD | | | 1.17 | 1.18 | 1.14 |

Im Fach Musik zeigen sich darüber hinaus ebenfalls kleine Effekte der Variable „Geschlecht“ (s. Tabelle 9g9), Zusammenhänge mit der besuchten Schulform dagegen nicht. Es bestätigte sich, dass weibliche Jugendliche eine höhere Lernfreude im Fach Musik berichten als männliche (s. Tabelle 9g10).

Tabelle 9g9: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Musik in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | | | 1450 | 1463 | 1422 |
| F | | | 34.36 | 71.09 | 75.90 |
| p | | | .000 | .000 | .000 |
| η^2 | | | .023 | .047 | .051 |
| Praktische | | | | | |
| Bedeutsamkeit | | | klein | klein | klein |

Tabelle 9g10: „Lernfreude“ in Musik im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|----|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | | | | 1450 | 1463 | 1422 |
| weiblich | n | | | 805 | 812 | 794 |
| | M | | | 2.60 | 2.59 | 2.74 |
| | SD | | | 1.06 | 1.01 | 1.01 |
| männlich | n | | | 645 | 651 | 628 |
| | M | | | 2.23 | 2.10 | 2.22 |
| | SD | | | 1.17 | 1.18 | 1.18 |
| | Z | | | -5.91 | -7.97 | -8.47 |
| | p* | | | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Lernfreude Biologie: Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 7 und 9 aus. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten (Klasse 7: Scheffé-Test $p = .032$, Klasse 9: Scheffé-Test $p = .003$, s. Tabelle 9g11 und 9g12).

Tabelle 9g11: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Biologie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------|----------|----------|----------|
| N | 1485 | | 1485 |
| F | 2.93 | | 5.20 |
| p | .032 | | .001 |
| η^2 | .01 | | .010 |
| Praktische | | | |
| Bedeutsamkeit | klein | | klein |

Tabelle 9g12: Lernfreude in Biologie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 1485 | | 1485 |
| stabil | n | 473 | 303 | 476 |
| | M | 2.68 | 2.63 | 2.75 |
| | SD | 1.01 | 1.17 | .92 |
| instabil | n | 364 | 224 | 362 |
| | M | 2.56 | 2.56 | 2.58 |
| | SD | 1.06 | 1.16 | .94 |
| keine | n | 408 | 257 | 406 |
| | M | 2.48 | 2.54 | 2.51 |
| | SD | .95 | .97 | .92 |
| verzögert | n | 240 | 138 | 241 |
| | M | 2.54 | 2.46 | 2.68 |
| | SD | 1.08 | 1.14 | .96 |

Hier zeigen sich keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht bzw. der besuchten Schulform.

Lernfreude Erdkunde: Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 8 und 9 aus. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten.

Tabelle 9g13: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Erdkunde in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|-----------------|-----------------|
| N | 1481 | 1488 |
| F | 4.27 | 2.60 |
| p | .005 | .051 |
| η^2 | .01 | .01 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein |

Tabelle 9g14: Lernfreude in Erdkunde in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 8 u 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|
| N | | 1481 | 1488 |
| stabil | n | 474 | 476 |
| | M | 2.49 | 2.52 |
| | SD | 1.14 | 1.01 |
| instabil | n | 363 | 363 |
| | M | 2.34 | 2.44 |
| | SD | 1.07 | 1.00 |
| keine | n | 406 | 409 |
| | M | 2.31 | 2.38 |
| | SD | 1.08 | .95 |
| verzögert | n | 238 | 240 |
| | M | 2.33 | 2.49 |
| | SD | 1.08 | 1.01 |

Im Fach Erdkunde zeigen sich darüber hinaus als klein zu beurteilende Geschlechtseffekte in den Klassen 8 und 9 (s. Tabelle 9g15), Zusammenhänge mit der besuchten Schulform zeigen sich dagegen in keiner Klassenstufe. Es zeigte sich, dass weibliche Jugendliche eine niedrigere Lernfreude im Fach Erdkunde berichten als männliche (s. Tabelle 9g16).

Tabelle 9g15: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Erdkunde in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------------------------|-----------------|-----------------|
| N | 1481 | 1488 |
| F | 47.20 | 34.61 |
| p | .000 | .000 |
| η^2 | .031 | .023 |
| Praktische | | |
| Bedeutsamkeit | klein | klein |

Tabelle 9g16: „Lernfreude“ in Erdkunde im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|----|----------|----------|
| N | | 1481 | 1488 |
| weiblich | n | 823 | 828 |
| | M | 2.20 | 2.32 |
| | SD | 1.06 | .97 |
| männlich | n | 658 | 660 |
| | M | 2.60 | 2.62 |
| | SD | 1.11 | .99 |
| Z | | -7.37 | -5.99 |
| p* | | | |

*p (2-seitig)

Lernfreude Chemie: Das Fach Chemie wird erst ab Klasse 8 angeboten. Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in Klasse 8 und 9 aus (s. Tabelle 9g17). Dabei zeigt sich auch hier, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten (Klasse 7: Scheffé-Test $p = .037$, s. Tabelle 9g18).

Tabelle 9g17: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Chemie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|----------|
| N | 1496 | 1485 |
| F | 5.55 | 3.17 |
| p | .001 | .023 |
| η^2 | .011 | .01 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein |

Tabelle 9g18: Lernfreude in Chemie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(Querschnitte Klasse 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|----------|----------|----------|------------|------------|
| N | | | | | 1496 | 1485 |
| stabil | n | | | | 480 | 477 |
| | M | | | | 2.74 | 2.35 |
| | SD | | | | .97 | 1.15 |
| instabil | n | | | | 365 | 363 |
| | M | | | | 2.60 | 2.16 |
| | SD | | | | 1.07 | 1.16 |
| keine | n | | | | 410 | 406 |
| | M | | | | 2.54 | 2.25 |
| | SD | | | | 1.02 | 1.07 |
| verzögert | n | | | | 241 | 239 |
| | M | | | | 2.76 | 2.30 |
| | SD | | | | 1.00 | 1.15 |

Darüber hinaus zeigen sich kleine Geschlechtseffekte (s. Tabelle 9g19), Zusammenhänge mit der besuchten Schulform hingegen nicht. Es bestätigte sich, dass männliche Jugendliche eine höhere Lernfreude im Fach Chemie berichten als weibliche (s. Tabelle 9g20).

Tabelle 9g19: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Chemie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | | | | 1496 | 1485 |
| F | | | | 56.90 | 43.02 |
| p | | | | .000 | .000 |
| η^2 | | | | .037 | .028 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | | | klein | klein |

Tabelle 9g20: „Lernfreude“ in Chemie im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 8 und 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|----|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | | | | | 1496 | 1485 |
| weiblich | n | | | | 832 | 826 |
| | M | | | | 2.48 | 2.09 |
| | SD | | | | 1.04 | 1.13 |
| männlich | n | | | | 664 | 659 |
| | M | | | | 2.87 | 2.49 |
| | SD | | | | .94 | 1.09 |
| | Z | | | | -7.50 | -6.73 |
| | p* | | | | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Die bisher zur Variable „Lernfreude“ berichteten Analysen werden durch eine Vielzahl von Einzelvergleichen ergänzt: (1) H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht, (2) U-Test nach Mann und Whitney getrennt nach Geschlecht für die vier Typen untereinander, (3) Geschlechtsvergleiche mit dem U-Test nach Mann und Whitney separat für die vier Typen.

H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht (fächerspezifische Lernfreude)

Jungen/männliche Jugendliche

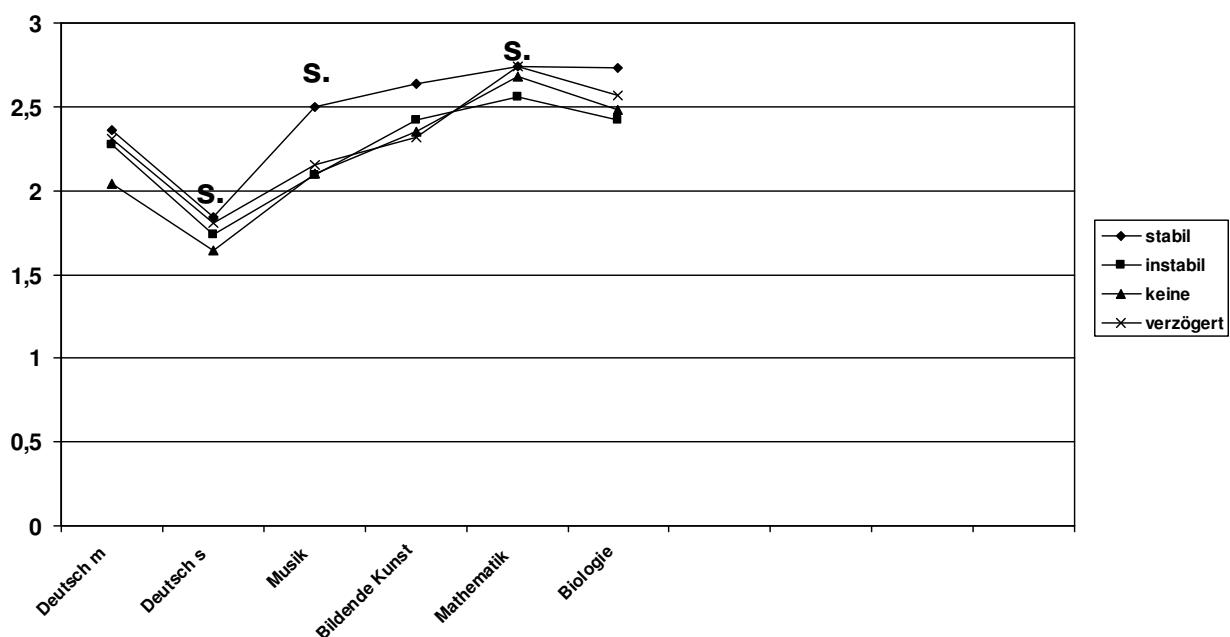
In **Klassenstufe 7** belegt der H-Test für die Fächer Deutsch (schriftlich), Mathematik und Musik signifikante Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung (s. Abbildung aa). In Deutsch (schriftlich) ($\chi^2[3, N=511]=10.83, p=.013, w=.15$ [klein]) berichten männliche Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung die höchste Lernfreude ($M_{stabil}=1.84, SD=.97$), diejenigen mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung die niedrigste ($M_{kein}=1.64, SD=.94$). Dazwischen liegen die Werte der männlichen Jugendlichen mit instabiler beruflicher Identitätsentwicklung bzw. derjenigen, die erst in Klasse 9 einen Berufswunscherstmalig (verzögert) äußern ($M_{instabil}=1.74, SD=.99, M_{verzögert}=1.81, SD=1.01$). Dabei unterscheidet sich die Gruppe derjenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung deutlich von denen mit keiner ($z=-3.33, p=.001$). Auch in Mathematik weist der H-Test auf einen Effekt des Typs hin ($\chi^2[3, N=660]=10.63, p=.014, w=.13$ [klein]). So berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung und diejenigen, die in Klasse 9 erstmalig einen Berufswunsch äußern eine vergleichbar höhere Lernfreude ($M_{stabil}=2.74, SD=1.01, M_{verzögert}=2.74, SD=1.03$) als diejenigen mit instabil bzw. keiner beruflichen Identitätsentwicklung ($M_{instabil}=2.56, SD=1.18, M_{keine}=2.68, SD=1.00$). Auch in Musik ($\chi^2[3, N=628]=9.46, p=.024, w=.12$ [klein]) berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung

die höchste Lernfreude ($M_{stabil} = 2.50$, $SD = 1.14$), gefolgt von denen, die in Klasse 9 erstmalig einen Berufswunsch angaben (verzögert) ($M_{verzögert} = 2.15$, $SD = 1.19$). Eine deutlich niedrigere Lernfreude geben die männlichen Jugendlichen mit keiner ($M_{kein} = 2.10$, $SD = .94$) bzw. mit instabilem Entwicklungsverlauf an ($M_{instabil} = 2.09$, $SD = 1.26$). Dabei unterscheidet sich die Gruppe derjenigen mit stabilem Typ signifikant von denen mit instabiler ($z = -2.74$, $p = .006$) bzw. mit keiner beruflicher Identitätsentwicklung ($z = -3.35$, $p = .001$). In den Fächern Biologie und Bildende Kunst weist der H-Test zwar keinen Effekt der vier Typen aus. Es zeigen sich allerdings in den Einzelvergleichen mit dem Test nach Man und Whitney deutliche Unterschiede zwischen den männlichen Jugendlichen mit stabiler von denen mit keiner berufliche Identitätsentwicklung (Biologie: $z = -2.37$, $p = .01$, Bildende Kunst: $z = -2.40$, $p = .016$) (s. Abbildung 9g1).

Abbildung 9g1:

Profil der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (männliche Jugendliche, Klasse 7; Querschnitt N =667)

Lernfreude: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0).



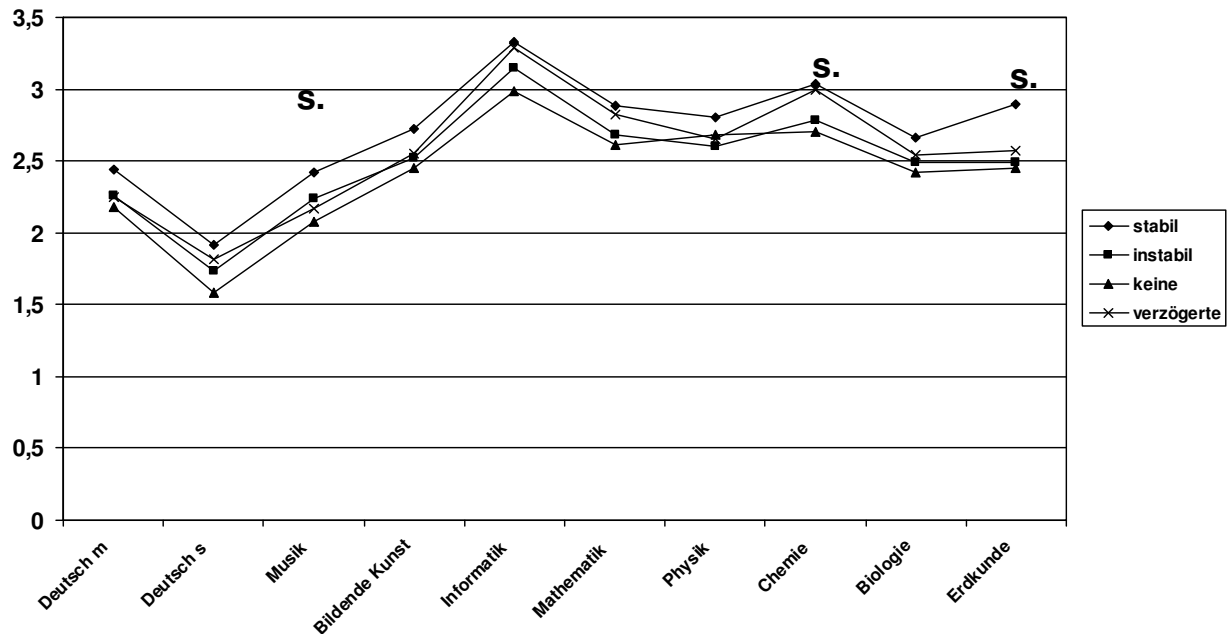
In **Klassenstufe 8** belegt der H-Test für die Fächer Musik, Chemie und Erdkunde signifikante Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung (s. Abbildung 9g2). In Musik ($\chi^2[3, N =645] = 15.70$, $p = .001$, $w = .16$ [klein]) berichten wiederum die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung die höchste Lernfreude ($M_{stabil} = 2.42$, $SD = 1.14$), diejenigen mit keiner berufliche Identitätsentwicklung die niedrigste ($M_{kein} = 2.08$, $SD = 1.16$). Etwas darüber liegen die Werte der männlichen Jugendlichen mit instabiler

beruflicher Identitätsentwicklung bzw. derjenigen, die erst in Klasse 9 einen Berufswunsch erstmalig äußern ($M_{instabil} = 2.24$, $SD = 1.17$, $M_{verzögert} = 2.17$, $SD = 1.23$). Dabei unterscheidet sich die Gruppe derjenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung deutlich von denen mit keiner ($z = -3.40$, $p = .001$), instabilen ($z = -3.34$, $p = .001$) bzw. denen mit verzögerter ($z = -2.50$, $p = .012$). Des Weiteren weist der H-Test auf einen Effekt des Typs in Chemie hin ($\chi^2[3, N = 656] = 13.91$, $p = .003$, $w = .15$ [klein]). So berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung ($M_{stabil} = 3.04$, $SD = .86$) und diejenigen mit verzögerter beruflicher Identitätsentwicklung ($M_{in\ Klasse\ 9} = 3.00$, $SD = .88$) eine höhere Lernfreude als diejenigen mit instabiler ($M_{instabil} = 2.78$, $SD = .99$) bzw. keiner beruflichen Identitätsentwicklung ($M_{keine} = 2.70$, $SD = .99$). Dabei unterscheidet sich die Lernfreude der stabilen deutlich von denen mit instabiler ($z = -2.13$, $p = .033$) bzw. nicht stattfindender beruflicher Identitätsentwicklung ($z = -3.33$, $p = .001$). Auch in Erdkunde ($\chi^2[3, N = 651] = 17.59$, $p = .001$, $w = .16$ [klein]) berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude ($M_{stabil} = 2.89$, $SD = 1.04$) als diejenigen mit instabiler ($M_{instabil} = 2.49$, $SD = 1.17$, $z = -3.45$, $p = .001$) bzw. keiner beruflichen Identitätsentwicklung ($M_{keine} = 2.45$, $SD = 1.13$, $z = -3.75$, $p = .000$) und als diejenigen mit verzögerter beruflicher Identitätsentwicklung ($M_{verzögert} = 2.57$, $SD = 1.11$, $z = -2.47$, $p = .013$). Auch in Klasse 8 werden zusätzlich im Test nach Man und Whitney signifikante Unterschiede zwischen den männlichen Jugendlichen mit stabiler von denen mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung im Fach Bildende Kunst ausgewiesen ($z = -2.04$, $p = .041$).

Abbildung 9g2:

**Profil der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(männliche Jugendliche, Klasse 8; Querschnitt N =667)**

Lernfreude: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0).



In **Klassenstufe 9** belegt der H-Test für die Fächer Musik, Informatik, Chemie und Erdkunde signifikante Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung (s. Abbildung 9g3).

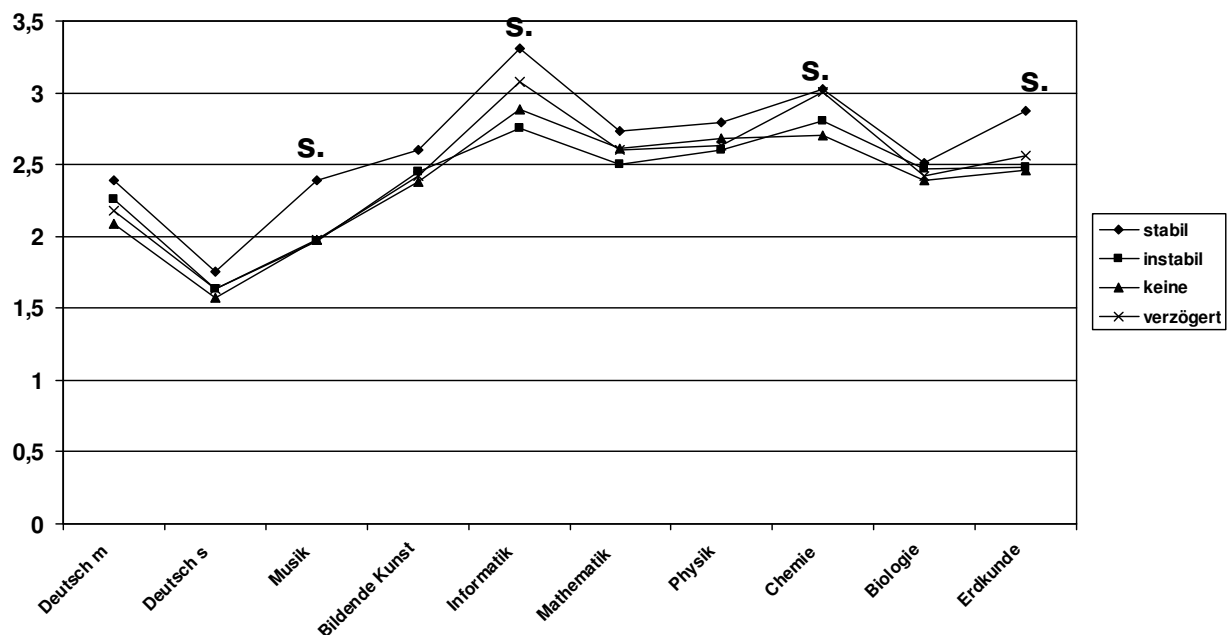
In Musik bestätigt sich auch in Klasse 9 ($\chi^2[3, N = 651] = 14.31, p = .003, w = .15$ [klein]), dass die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung die höchste Lernfreude ($M_{stabil} = 2.39, SD = 1.18$) berichten, diejenigen mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung die niedrigste ($M_{kein} = 1.98, SD = 1.12$). Als vergleichbar dazu erweisen sich die Werte der männlichen Jugendlichen mit instabiler beruflicher Identitätsentwicklung bzw. derjenigen mit verzögerter ($M_{instabil} = 1.97, SD = 1.14, M_{verzögerte} = 1.98, SD = 1.28$). Dabei unterscheidet sich die Gruppe derjenigen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung deutlich von denen mit keiner ($z = -3.38, p = .001$), den instabilen ($z = -3.07, p = .002$) bzw. denen mit verzögerter ($z = -2.81, p = .02$). In Informatik weist der H-Test signifikante Unterschiede zwischen den vier Typen aus ($\chi^2[3, N = 445] = 16.68, p = .000, w = .19$ [klein]). Es zeigt sich, dass die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung die höchste Lernfreude ($M_{stabil} = 3.31, SD = .84$) berichten, diejenigen mit keiner beruflichen Identitätsentwicklung die niedrigste ($M_{kein} = 2.88, SD = 1.08$). Als vergleichbar dazu erweisen sich die Werte der männlichen Jugendlichen mit instabiler beruflicher Identitätsentwicklung bzw. derjenigen mit verzögerter ($M_{instabil} = 2.75, SD = 1.13, M_{verzögerte} = 3.08, SD = .99$). Dabei unterscheidet sich die Gruppe derjenigen mit stabiler beruflicher

Identitätsentwicklung deutlich von denen mit keiner ($z = -3.38, p = .001$) und den instabilen ($z = -4.05, p = .000$). Diejenigen, die erst in Klasse 9 einen Berufswunsch äußern unterscheiden sich darüber hinaus noch von den instabilen ($z = -2.04, p = .041$).

Abbildung 9g3:

**Profil der fächerspezifischen Lernfreude in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung
(männliche Jugendliche, Klasse 9; Querschnitt N =667)**

Lernfreude: sehr gern (4), ziemlich gern (3), einigermaßen (2), nicht so gern (1), gar nicht gern (0).



Des Weiteren weist der H-Test auf einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in Chemie hin ($\chi^2[3, N =664] = 11.11, p = .002, w = .13$ [klein]). So berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung ($M_{\text{stabil}} = 3.03, SD = .86$) und diejenigen mit verzögerter beruflicher Identitätsentwicklung ($M_{\text{verzögert}} = 3.01, SD = .88$) eine höhere Lernfreude als diejenigen mit instabiler ($M_{\text{instabil}} = 2.70, SD = 1.00$) bzw. keiner beruflichen Identitätsentwicklung ($M_{\text{keine}} = 2.80, SD = .99$). Dabei unterscheidet sich die Lernfreude der stabilen deutlich von denen mit instabiler ($z = -3.28, p = .001$). Auch in Erdkunde ($\chi^2[3, N =658] = 14.43, p = .002, w = .15$ [klein]) berichten die männlichen Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude ($M_{\text{stabil}} = 2.87, SD = 1.06$) als diejenigen mit instabiler ($M_{\text{instabil}} = 2.48, SD = 1.10, z = -3.08, p = .002$) bzw. keiner beruflichen Identitätsentwicklung ($M_{\text{keine}} = 2.46, SD = 1.13, z = -3.10, p = .002$) und als diejenigen mit verzögerter beruflicher Identitätsentwicklung ($M_{\text{verzögert}} = 2.56, SD = 1.11$).

Es zeigen sich des Weiteren in den Einzelvergleichen mit dem Test nach Man und Whitney

deutliche Unterschiede zwischen den männlichen Jugendlichen mit stabiler von denen mit keiner berufliche Identitätsentwicklung (Biologie: $z = -2.91$, $p = .004$, Bildende Kunst: $z = -2.75$, $p = .006$).

Mädchen/weibliche Jugendliche

Klassenstufen 7 und 8 zeigen sich im H-Test keinerlei signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und der Lernfreude in einem der betrachteten Lernbereiche. Erst in **Klassenstufe 9** weist der H-Test signifikante Unterschiede in Deutsch (mündlich und schriftlich) sowie in Musik aus. In Deutsch (mündlich) berichten die Mädchen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung die höchste Lernfreude ($M_{stabil} = 2.50$, $SD = .97$, $\chi^2[3, N = 829] = 22.65$, $p = .000$, $w = .16$ [klein]). Sie unterscheiden sich damit signifikant von den weiblichen Jugendlichen mit instabiler Identitätsentwicklung ($M_{instabil} = 2.33$, $SD = .98$, $z = -2.04$, $p = .004$), von denen mit verzögerter ($M_{verzögerte} = 2.20$, $SD = .96$, $z = -3.05$, $p = .002$) sowie von denen mit keiner berufliche Identitätsentwicklung ($M_{keine} = 2.11$, $SD = 1.00$, $z = -4.46$, $p = .000$). In Deutsch (schriftlich) gaben ebenfalls die Mädchen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung die höchste Lernfreude an ($M_{stabil} = 2.33$, $SD = .99$, $\chi^2[3, N = 830] = 22.09$, $p = .000$, $w = .16$). Sie unterscheiden sich damit signifikant von den weiblichen Jugendlichen mit instabiler Identitätsentwicklung ($M_{instabil} = 2.05$, $SD = .99$, $z = -2.87$, $p = .004$), von denen mit verzögerter ($M_{verzögerter} = 1.95$, $SD = 1.09$, $z = -3.30$, $p = .001$) sowie von denen mit keiner berufliche Identitätsentwicklung ($M_{keine} = 1.95$, $SD = .90$, $z = -4.21$, $p = .000$).

(2) Längsschnitt (5 bis 9. Klasse)

Die Längsschnittstichprobe ist zu allen Messzeitpunkten mit den Stichproben der Querschnitte parallel in den Werten zur Ausprägung der Lernfreude. Die univariaten Varianzanalysen auf Basis der Längsschnittdaten ($N=136$) werden nur für die Klassenstufe 7 bis 9 untersucht, weil zum einen lediglich Daten zu Rechnen und Mathematik von Klasse 5 bis 9 untersucht werden könnten zum anderen, weil sich kein Hinweis darauf fand, dass die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ in der Grundschule einen signifikanten Effekt aufweist. Die univariaten Varianzanalysen auf Basis der Längsschnittdaten ($N=136$) je Messzeitpunkt bestätigen die oben beschriebenen Befunde nur für das Fach Biologie (s. Lernfreude in Biologie). Für Deutsch (mündlich) bestätigen sich die Befunde für die Klasse 7 ($N = 136$, $F = 4.64$, $p = .004$, $\eta^2 = .098$ [mittel]), für Deutsch (schriftlich) für die Klasse 9 ($N = 136$, $F = 2.86$, $p = .039$, $\eta^2 = .06$ [mittel]), für Musik für die Klassen 7 ($N = 136$, $F = 2.43$, $p = .068$, $\eta^2 = .106$ [mittel]) und 9 ($N = 136$, $F = 6.21$, $p = .014$, $\eta^2 = .048$ [klein]) und für Chemie für die Klasse 8 ($N = 136$, $F = 2.28$, $p = .042$, $\eta^2 = .051$ [klein]).

Lernfreude Biologie: Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 7 bis 9 aus. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung eine höhere Lernfreude berichten als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten (s. Tabelle 9g21 und 9g 22). Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht bzw. der besuchten Schulform zeigen sich nicht.

Tabelle 9g21: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „Lernfreude“ in Biologie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Längsschnitt Klasse 7 bis 9)

| | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-----------------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | 136 | 136 | 136 |
| F | 4.62 | 3.12 | 3.99 |
| p ₂ | .004 | .003 | .009 |
| η ² | .09 | .096 | .087 |
| Praktische Bedeutsamkeit | mittel | mittel | mittel |

Tabelle 9g22: Lernfreude in Biologie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Längsschnitt Klasse 5 bis 9) deskriptive Kennwerte

| | | MZP 3 Klasse 7 | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|------------------|----------|---------------------------|---------------------------|---------------------------|
| N | | 136 | 136 | 136 |
| stabil | n | 40 | 30 | 40 |
| | M | 3.03 | 2.83 | 2.97 |
| | SD | .80 | 1.26 | .77 |
| instabil | n | 34 | 21 | 34 |
| | M | 2.44 | 2.38 | 2.38 |
| | SD | 1.18 | 1.02 | 1.10 |
| keine | n | 33 | 24 | 33 |
| | M | 2.48 | 2.29 | 2.45 |
| | SD | .97 | 1.04 | .86 |
| verzögert | n | 28 | 21 | 27 |
| | M | 2.07 | 1.86 | 2.33 |
| | SD | 1.15 | 1.06 | .96 |

9.h Fächerspezifische relative Fähigkeitsselbstkonzepte

Die Zusammenhänge zwischen dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung und den relativen Fähigkeitsselbstkonzepten in den ausgewählten Lernbereichen/Fächern werden mittels univariater Varianzanalysen geprüft. Dabei wird jeweils das fächerspezifische relative Fähigkeitsselbstbild als abhängige Variable, die Designvariablen „Geschlecht“ bzw. „Schulform“ (Gymnasium vs. Nicht-Gymnasium) sowie die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ (vier stufig) als unabhängige Variablen gesetzt.

(1) Gesamtstichprobe (Querschnitte Klasse 5, 6, 7, 8 und 9)

Je Klassenstufe werden für alle erhobenen Lernbereiche bzw. Unterrichtsfächer univariate Varianzanalysen mit dem jeweiligen fächerspezifischen relativen Fähigkeitsselbstbild als abhängiger Variable gerechnet. In den Klassen 5 und 6 werden keine Effekte der Variablen „Typen der beruflichen Identitätsentwicklung“ ausgewiesen. Untersucht werden die Lernbereiche Deutsch (Lesen, Rechtschreiben, Texte verfassen), Rechnen und Bildende Kunst. In der Sekundarstufe I zeigen sich Zusammenhänge zwischen den relativen Fähigkeitsselbstbildern und dem Typ der beruflichen Identitätsentwicklung in Deutsch (mündlich), in Biologie, im Fach Musik ab Klasse 8 und in Chemie in Klasse 9.

Relatives Fähigkeitsselbstbild Deutsch (mündlich): Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 7 bis 9 aus. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung günstigere Fähigkeitsselbsteinschätzungen vornehmen als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten. Ab Klasse 8 wird dieser Unterschied auch als signifikant ausgewiesen (Klasse 8: Scheffé-Test $p = .012$, Klasse 9: Scheffé-Test $p = .01$, s. Tabelle 9h1 und 9h2)

Tabelle 9h1: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „relatives Fähigkeitsselbstbild“ in Deutsch (mündlich) in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------|----------|----------|----------|
| N | 1488 | 1487 | 1486 |
| F | 3.01 | 4.64 | 3.92 |
| p | .029 | .003 | .008 |
| η^2 | .01 | .01 | .01 |
| Praktische | | | |
| Bedeutsamkeit | klein | klein | klein |

Tabelle 9h2: Relative Fähigkeitsselbstbilder in Deutsch (mündlich) in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 u 9) deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | | 1488 | 1487 | 1486 |
| stabil | n | 477 | 476 | 478 |
| | M | 2.26 | 2.24 | 2.29 |
| | SD | .65 | .78 | .77 |
| instabil | n | 361 | 366 | 366 |
| | M | 2.24 | 2.24 | 2.24 |
| | SD | .69 | .76 | .77 |
| keine | n | 409 | 406 | 405 |
| | M | 2.13 | 2.06 | 2.12 |
| | SD | .70 | .76 | .83 |
| verzögert | n | 241 | 239 | 237 |
| | M | 2.15 | 2.11 | 2.16 |
| | SD | .70 | .78 | .74 |

Dabei zeigen sich keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht bzw. der besuchten Schulform.

Relatives Fähigkeitsselbstbild Biologie: Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 7 bis 9 aus (s. Tabelle 9h3). Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung günstigere Fähigkeitsselbsteinschätzungen vornehmen als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten. Allerdings werden in keiner Klassenstufe durch den Scheffé-Test signifikante Unterschiede zwischen den vier Typen ausgewiesen (s. Tabelle 9h4).

Tabelle 9h3: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „relatives Fähigkeitsselbstbild“ in Biologie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| N | 1473 | 791 | 1478 |
| F | 3.17 | 2.90 | 4.00 |
| p₂ | .024 | .034 | .007 |
| η² | .01 | .011 | .01 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein |

Tabelle 9h4: Relative Fähigkeitsselbstbilder in Biologie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 u 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------|----|----------|----------|----------|
| N | | 1473 | 791 | 1478 |
| stabil | n | 473 | 262 | 473 |
| | M | 2.45 | 2.64 | 2.50 |
| | SD | .73 | .78 | .75 |
| instabil | n | 358 | 187 | 363 |
| | M | 2.43 | 2.51 | 2.33 |
| | SD | .73 | .76 | .77 |
| keine | n | 405 | 222 | 405 |
| | M | 2.31 | 2.45 | 2.37 |
| | SD | .70 | .66 | .74 |
| Verzögert | n | 237 | 120 | 237 |
| | M | 2.35 | 2.45 | 2.39 |
| | SD | .74 | .80 | .75 |

Auch hier zeigen sich keine Unterschiede in Abhängigkeit vom Geschlecht bzw. der besuchten Schulform.

Relatives Fähigkeitsselbstbild Musik: Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in den Klassenstufen 8 und 9 aus. Dabei zeigt sich, dass Jugendliche mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung günstigere Fähigkeitsselbsteinschätzungen vornehmen als Jugendliche, die im betrachteten Zeitraum keinen Berufswunsch entwickelten. Ab Klasse 8 wird dieser Unterschied auch als signifikant ausgewiesen (Klasse 8: Scheffé-Test $p = .001$, Klasse 9: Scheffé-Test $p = .02$, s. Tabelle 9h5 und 9h6)

Tabelle 9h5: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „relatives Fähigkeitsselbstbild“ in Musik in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|
| N | | 1449 | 1401 |
| F | | 5.79 | 4.85 |
| p | | .001 | .002 |
| η^2 | | .012 | .010 |
| Praktische Bedeutsamkeit | | klein | klein |

Tabelle 9h6: Relative Fähigkeitsselbstbilder in Musik in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung (Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------|----|----------|----------|----------|
| N | | | 1449 | 1401 |
| stabil | n | 464 | 465 | 453 |
| | M | 2.50 | 2.58 | 2.60 |
| | SD | .86 | .88 | .86 |
| instabil | n | 353 | 357 | 348 |
| | M | 2.52 | 2.50 | 2.46 |
| | SD | .77 | .87 | .88 |
| keine | n | 394 | 396 | 380 |
| | M | 2.40 | 2.34 | 2.37 |
| | SD | .79 | .85 | .85 |
| Verzögert | n | 232 | 231 | 220 |
| | M | 2.39 | 2.37 | 2.46 |
| | SD | .81 | .94 | .85 |

Im Fach Musik zeigen sich darüber hinaus deutliche Geschlechtseffekte (s. Tabelle 9h7), Zusammenhänge mit der besuchten Schulform dagegen nicht. Es bestätigte sich, dass weibliche Jugendliche positivere Fähigkeitsselbsteinschätzungen vornehmen als männliche (s. Tabelle 9h8).

Tabelle 9h7: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „relatives Fähigkeitsselbstbild“ in Musik in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)

| | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|-----------------------------|----------|----------|----------|
| N | 1443 | 1449 | 1401 |
| F | 13.36 | 34.90 | 34.09 |
| p ₂ | .000 | .000 | .000 |
| η ² | .01 | .024 | .024 |
| Praktische Bedeutsamkeit | klein | klein | klein |

Tabelle 9h8: „Relatives Fähigkeitsselbstbild“ in Musik im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 7, 8 und 9)
deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 5 | Klasse 6 | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|----|----------|----------|----------|----------|----------|
| N | | | | 1443 | 1449 | 1401 |
| weiblich | n | | | 802 | 806 | 786 |
| | M | | | 2.54 | 2.59 | 2.60 |
| | SD | | | .76 | .79 | .80 |
| männlich | n | | | 641 | 643 | 615 |
| | M | | | 2.36 | 2.30 | 2.33 |
| | SD | | | .88 | .96 | .92 |
| | Z | | | -4.10 | -5.90 | -5.98 |
| | p* | | | .000 | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Relatives Fähigkeitsselbstbild Chemie: Das Fach Chemie wird erst ab Klasse 8 angeboten. Die univariaten Varianzanalysen weisen einen kleinen Effekt des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung in Klasse 9 aus ($N = 1482$, $F = 2.89$, $p = .034$, $\eta^2 = .01$ [klein]). Der Scheffé-Test weist keine Unterschiede aus. Wie im Fach Musik zeigen sich darüber hinaus deutliche Geschlechtseffekte (s. Tabelle 9h9), Zusammenhänge mit der besuchten Schulform hingegen nicht. Es bestätigte sich, dass männliche Jugendliche positivere Fähigkeitsselbsteinschätzungen vornehmen als weibliche (s. Tabelle 9h10).

Tabelle 9h9: Ergebnisse der univariaten Varianzanalysen für die Variable „relatives Fähigkeitsselbstbild“ in Chemie in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen Identitätsentwicklung im Vergleich nach Geschlecht (Querschnitte Klasse 8 und 9)

| | Klasse 8 | Klasse 9 |
|---------------|----------|----------|
| N | 1481 | 1482 |
| F | 29.31 | 27.94 |
| p | .000 | .000 |
| η^2 | .02 | .018 |
| Praktische | | |
| Bedeutsamkeit | klein | klein |

Tabelle 9h10: „Relatives Fähigkeitsselbstbild“ in Chemie im Vergleich nach Geschlecht
(Querschnitte Klasse 8 und 9) deskriptive und inferenzstatistische Kennwerte

| | | Klasse 8 | Klasse 9 |
|----------|----|----------|----------|
| N | | 1481 | 1482 |
| weiblich | n | 826 | 826 |
| | M | 2.38 | 2.10 |
| | SD | .79 | .90 |
| männlich | n | 655 | 656 |
| | M | 2.62 | 2.34 |
| | SD | .83 | .92 |
| Z | | -5.36 | -4.71 |
| p* | | .000 | .000 |

*p (2-seitig)

Es ist auffällig, dass es sich bei den Fächern, in denen sich Effekte des Typs der beruflichen Identitätsentwicklung zeigen, mit Ausnahme des Faches Chemie um Fächer handelt, in denen weibliche Jugendliche generell deutlich positivere relative Fähigkeitsselbsteinschätzungen vornehmen als männliche Jugendliche. Da in der Gruppe der Jugendlichen mit stabiler beruflicher Identitätsentwicklung signifikant mehr weibliche Jugendliche anzutreffen sind, liegt die Vermutung nahe, dass es sich hier um einen primär geschlechtsbedingten Effekt handelt. Aus diesem Grund werden die bisher berichteten Analysen durch eine Vielzahl von Einzelvergleichen ergänzt: (1) H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht, (2) U-Test nach Mann und Whitney getrennt nach Geschlecht für die vier Typen untereinander, (3) Geschlechtsvergleiche mit dem U-Test nach Mann und Whitney separat für die vier Typen.

H-Test nach Kruskal-Wallis getrennt nach Geschlecht für die relativen fächerspezifischen Fähigkeitsselbstbilder

In Klassenstufe 5 und 6 zeigen sich weder bei den Jungen noch bei den Mädchen inferenzstatistisch nachweisbare Unterschiede in Abhängigkeit vom zukünftigen Typ der beruflichen Identitätsentwicklung. Erst ab Klassenstufe 8 weist der Kruskal-Wallis-Test für die männlichen Jugendlichen signifikante Unterschiede zwischen den vier Typen aus und zwar in Musik (Klasse 8: $\chi^2[3, N = 643] = 10.01, p = .018, w = .12$ [klein], Klasse 9: $\chi^2[3, N = 615] = 15.57, p = .001, w = .16$ [klein]) sowie in Klasse 9 in den Fächern Physik ($\chi^2[3, N = 657] = 10.65, p = .014, w = .13$ [klein]) und Biologie ($\chi^2[3, N = 654] = 12.47, p = .006, w = .14$ [klein]). Die Tabelle 9h11 informiert über die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen.

Tabelle 9h11: Relative Fähigkeitsselbstbilder in Musik, Physik und Biologie
(Querschnitte männliche Jugendliche, Klasse 8 und 9)
deskriptive Kennwerte

| | | Musik (Kl.8) | Musik (Kl.9) | Physik (Kl. 9) | Biologie (Kl. 9) |
|------------------|----------|---------------------|---------------------|-----------------------|-------------------------|
| stabil | N | 643 | 615 | 657 | 654 |
| | n | 185 | 175 | 185 | 183 |
| | M | 2.47 | 2.54 | 2.56 | 2.53 |
| instabil | SD | 1.01 | .92 | .85 | .74 |
| | n | 161 | 157 | 166 | 166 |
| | M | 2.34 | 2.34 | 2.46 | 2.31 |
| keine | SD | .95 | .94 | .86 | .72 |
| | n | 191 | 181 | 196 | 195 |
| | M | 2.18 | 2.17 | 2.37 | 2.31 |
| verzögert | SD | .87 | .87 | .80 | .72 |
| | n | 106 | 102 | 110 | 110 |
| | M | 2.18 | 2.24 | 2.65 | 2.41 |
| | SD | 1.03 | .90 | .90 | .73 |

Bei den weiblichen Jugendlichen zeigt sich lediglich in den Klassen 7 und 8 ein nachweisbarer Unterschied zwischen den vier Typen im Fach Deutsch (mündlich) (Klasse 7: $\chi^2[3, N=825]=11.36, p=.010, w=.12$ [klein], Klasse 8: $\chi^2[3, N=826]=16.33, p=.001, w=.14$ [klein]). Die Tabelle 9h12 informiert über die jeweiligen Mittelwerte und Standardabweichungen.

Tabelle 9h12: Relative Fähigkeitsselbstbilder in Deutsch (mündlich)
(Querschnitte weibliche Jugendliche, Klasse 7 und 8)
deskriptive Kennwerte

| | | Klasse 7 | Klasse 8 | Klasse 9 |
|------------------|----------|-----------------|-----------------|-----------------|
| stabil | N | 825 | 826 | 829 |
| | n | 289 | 289 | 292 |
| | M | 2.28 | 2.27 | 2.32 |
| instabil | SD | .66 | .76 | .75 |
| | n | 196 | 200 | 199 |
| | M | 2.25 | 2.26 | 2.25 |
| keine | SD | .63 | .78 | .80 |
| | n | 210 | 209 | 210 |
| | M | 2.09 | 2.04 | 2.13 |
| verzögert | SD | .72 | .77 | .86 |
| | n | 130 | 128 | 128 |
| | M | 2.14 | 2.09 | 2.16 |
| | SD | .67 | .80 | .71 |

U-Test nach Mann und Whitney getrennt nach Geschlecht für die vier Typen untereinander

Die nach Geschlecht getrennt durchgeführten U-Tests nach Mann und Whitney belegen keine relevanten systematischen geschlechtsspezifischen Unterschiede zwischen den relativen Fähigkeitsselbstbildern der Jugendlichen in Abhängigkeit vom Typ der beruflichen

Identitätsentwicklung. Die nachfolgende Auflistung informiert über die vier ausgewiesenen Unterschiede.

Jungen/männliche Jugendliche: Klasse 9/Biologie: Stabil vs. instabil: ($M_{stabil} = 2.53/SD = .74/ M_{instabil} = 2.53/SD = .74$, $Z = -2.88$, $p = .004$), Klasse 9/Musik: Stabil vs. kein BW:

($M_{stabil} = 2.54/SD = .92/ M_{kein} = 2.17/SD = .86$, $Z = -2.67$, $p = .007$)

Mädchen/weibliche Jugendliche: Klasse 7/ Deutsch (mündlich): instabil vs. kein BW:

($M_{stabil} = 2.21/SD = .73/ M_{kein} = 2.13/SD = .76$, $Z = -2.42$, $p = .015$), Klasse 8/Deutsch (mündlich): instabil vs. kein BW: ($M_{stabil} = 2.27/SD = .75/ M_{kein} = 2.04/SD = .77$, $Z = -2.91$, $p = .004$)

Geschlechtsvergleiche mit dem U-Test nach Mann und Whitney für die vier Typen

In den Klassenstufen 5 und 6 unterschieden sich relativen Fähigkeitsselbsteinschätzungen der Jungen und Mädchen eines Typs des zukünftigen Typs der beruflichen Identitätsentwicklung nicht. Ab Klasse 7 bestätigen sich die aus der Literatur bekannten geschlechtsspezifischen Unterschiede für jeden der vier Typen der beruflichen Identitätsentwicklung. Lediglich in Deutsch (mündlich) und in Biologie zeigen sich diese nicht.

(2) Längsschnitte (5. bis 9. Klasse)

In keiner Klassenstufe und in keinem Lernbereich zeigt sich ein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der Längsschnittstichprobe und denen der einzelnen Querschnitte. Die univariaten Varianzanalysen auf Basis der Längsschnittdaten ($N=136$) werden nur für die Klassenstufe 7 bis 9 untersucht, weil zum einen lediglich Daten zu Rechnen und Mathematik von Klasse 5 bis 9 untersucht werden könnten zum anderen sich kein Hinweis darauf fand, dass die Variable „Typ der beruflichen Identitätsentwicklung“ in der Grundschule einen signifikanten Effekt aufweist. In der Sekundarstufe I bestätigt sich je Messzeitpunkt die oben beschriebenen Befunde nur für das Fach Biologie in den Klassen 8 ($N = 136$, $F = 3.13$, $p = .034$, $\eta^2 = .106$ [mittel]) und 9 ($N = 136$, $F = 3.18$, $p = .02$, $\eta^2 = .072$ [mittel]), für Musik in Klasse 8 ($N = 136$, $F = 2.84$, $p = .04$, $\eta^2 = .064$ [mittel]) und hinsichtlich der Geschlechtseffekte in Chemie (Klasse 8: $N = 136$, $F = 8.73$, $p = .004$, $\eta^2 = .064$ [mittel], Klasse 9: $N = 136$, $F = 4.38$, $p = .038$, $\eta^2 = .034$ [klein]).

Tabellen Entwicklungsverlauf der Lernfreude in Chemie und Erdkunde

(s. Punkt 6.3.2.2.4)

Tabelle 10a: Lernfreude der männlichen Jugendlichen in Chemie in Abhängigkeit vom Verlaufstyp der beruflichen Identitätsentwicklung
(Längsschnitt Klasse 7 bis 9, N = 656)
deskriptive Kennwerte

| | | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-------------------|----------|---------------------------|---------------------------|
| stabil | n | 186 | 476 |
| | M | 3.04 | 2.52 |
| | SD | .86 | 1.01 |
| instabil | n | 164 | 361 |
| | M | 2.78 | 2.44 |
| | SD | .99 | .99 |
| keine | n | 197 | 406 |
| | M | 2.70 | 2.38 |
| | SD | .99 | .95 |
| verzögerte | n | 109 | 238 |
| | M | 3.00 | 2.50 |
| | SD | .88 | 1.01 |

Tabelle 10b: Lernfreude in Erdkunde der männlichen Jugendlichen in Abhängigkeit vom Verlaufstyp der beruflichen Identitätsentwicklung
(Längsschnitt Klasse 8 bis 9, N = 651)
deskriptive Kennwerte

| | | MZP 4 Klasse 8 | MZP 5 Klasse 9 |
|-------------------|----------|---------------------------|---------------------------|
| stabil | n | 184 | 184 |
| | M | 2.89 | 2.79 |
| | SD | 1.04 | 1.03 |
| instabil | n | 162 | 162 |
| | M | 2.49 | 2.49 |
| | SD | 1.11 | 1.01 |
| keine | n | 196 | 196 |
| | M | 2.45 | 2.52 |
| | SD | 1.13 | .94 |
| verzögerte | n | 109 | 109 |
| | M | 2.57 | 2.73 |
| | SD | 1.11 | .96 |